

Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung von angehenden Lehrpersonen

Schriftliche Hausarbeit
vorgelegt im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen
im Fach Erziehungswissenschaft
von Jana Stender

Geseke, 30. September 2015

Erstgutachter: Prof. Dr. Niclas Schaper

Zweitgutachter: Dr. Andreas Seifert

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
1.1. Begründung des Themas	2
1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	3
2. Theoretischer Hintergrund	5
2.1. Professionalisierung im Lehrerberuf	5
2.2. Kompetenzerwerb im Lehrerberuf	9
2.3. Reflexionskompetenz – Begriffsbestimmung und Relevanz	14
2.4. Anlässe zur Förderung von Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium	21
2.5. Bestimmungsmerkmale des Reflexionsbegriffs im Modell LauRa	24
3. Methodisches Vorgehen: LauRa	25
3.1. Herleitung des Modells	31
3.1.1. Erste Dimension: Reflexionsbreite/ Komplexität	31
3.1.2. Zweite Dimension: Kompetenzbereiche/ Inhaltsbereiche	36
3.1.3. Dritte Dimension: Reflexionstiefe/ Niveaustufen	39
3.2. Ergebnis der Modellentwicklung	42
3.3. Anwendungskontext	43
4. Zusammenfassung und Diskussion	46
4.1. Beurteilung des Kompetenzmodells	48
4.2. Überlegungen zur Prüfung der Modellgüte	51
5. Ausblick	54
 Literaturverzeichnis	 56
Abbildungsverzeichnis	64
 Anhang	 65
Kategoriensystem LauRa (ohne Ankerbeispiele)	66
Ankerbeispiele LauRa	74
Manual für das Diagnoseinstrument LauRa	82

1. Einleitung

1.1. Begründung des Themas

Die Lehramtsausbildung in Deutschland stellt sich seit Jahren vielen bildungs- und schulpolitischen Diskussionen (vgl. Wyss 2013). Die Qualität der Lehramtsausbildung von angehenden Lehrpersonen, die Kompetenzen von Lehrpersonen und die damit zusammenhängenden Schülerleistungen werden nicht zuletzt wegen der ernüchternden Resultate verschiedener Schulleistungsstudien wie TIMSS und PISA in den Blick genommen und öffentlich diskutiert. Diverse Neustrukturierungen wie beispielsweise die in Nordrhein-Westfalen 2009 eingeleitete Reform der Lehrerausbildung durch das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) und die dazugehörige Lehramtszugangsverordnung (LZV) lassen sich als Reaktion auf diese Diskussionen verstehen. Auch die Einführung verbindlicher Bildungsstandards für die Ausbildung angehender Lehrkräfte durch die Kultusministerkonferenz kann als Reaktion auf diverse Forderungen verstanden werden, welche die Qualitätssicherung der Lehrerausbildung zum Ziel haben (KMK 2004, 3):

„Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung zu sichern. Ein wesentliches Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung stellt die Einführung von Standards und deren Überprüfung dar. Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen.“

Eine zentrale Anforderung, welche Lehrerinnen und Lehrer¹ erfüllen sollen, ist „die Fähigkeit [...] ihren eigenen Unterricht und das eigene Handeln zu reflektieren [...]“ (Wyss 2013, 7). Der *Reflexionskompetenz* wird im Zuge der Professionalisierung von Lehrpersonen eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, indem diese als „zentrale Kompetenz der professionellen Lehrperson betrachtet“ wird (ebd., 34). Um die Implementierung und Förderung von Reflexionskompetenz in der Lehramtsausbildung realisieren zu können, hat das Land Nordrhein-Westfalen das sogenannte „Portfolio Praxiselemente“ in die Lehramtsausbildung integriert. Dieses Portfolio dient der Dokumentation und Reflexion der Praxisphasen und des fortschreitenden Kompetenzerwerbs der Studierenden:

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

„Durch das ‚Portfolio Praxiselemente‘ dokumentieren Absolventinnen und Absolventen den systematischen Aufbau berufsbezogener Kompetenzen in den einzelnen Praxiselementen der Ausbildung [...] Es dokumentiert die Ausbildung als zusammenhängenden berufsbiographischen Prozess“ (§13 Portfolio, LZV NRW)

Die Debatten um praxiswirksamere Lehramtsausbildung haben die Formulierung und Implementierung von Standards zur Folge, sodass die Qualität der Lehramtsausbildung nun stärker auf einen systematischen Kompetenzerwerb bzw. eine gezielte Erweiterung professioneller Kompetenzen ausgerichtet ist. Durch die Einführung des Portfolios als „professionspezifischer roter Faden“ soll eine bessere Vernetzung der Ausbildungsschritte untereinander ermöglicht werden (Schratz/Tschegg 2001, 19f.). Durch das Portfoliokonzept wird den Studierenden also die Möglichkeit gegeben, ihre gemachten Praxiserfahrungen theoriegeleitet zu reflektieren und somit einen Beitrag zu ihrer individuellen professionellen Entwicklung zu leisten. Insbesondere die Reflexion von Praxiserfahrungen scheint eine geeignete Möglichkeit, Reflexionskompetenz zu fördern und die Verzahnung von Theorie und Praxis zu garantieren.

Die Verzahnung der theoretischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden in der (schul-)praktischen Ausbildung bildet ein Wechselspiel zwischen der Anwendung von gelerntem Theoriewissen in der Praxis und der anschließenden Reflexion der Praxiserfahrungen. Sowohl die theoretische, als auch die (schul-)praktische Ausbildung bilden die Basis der Lehramtsausbildung und sind essentiell für die Erlangung von Lehrerprofessionalität. Nach Terhart ist „für die universitäre Phase [...] die Entwicklung der Wissensbasis und Reflexionsfähigkeit entscheidend“ (Terhart 2002, 21). Forderungen nach einer reflexiven Lehramtsausbildung werden immer deutlicher.

1.2. Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit über die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung angehender Lehrpersonen wird das Ziel verfolgt, auf Basis theoretischer Überlegungen zum Professionalisierungsprozess und Kompetenzerwerb von Lehrpersonen, das Konstrukt Reflexion unter Berücksichtigung zentraler Dimensionen zu modellieren. So soll ein dreidimensionales Kompetenzmodell (*LauRa* – „In der Lehramtsausbildung Reflexionskompetenz analysieren“) entwickelt werden, welches an aktuelle Forschungsvorhaben anknüpft und einen

Beitrag dazu leistet, sowohl Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden erfassen zu können, als auch im weiteren Vorgehen Studierende mit Hilfe des Modells im Reflexionsprozess zu unterstützen. Ein Kompetenzmodell „bezeichnet die Systematisierung von Kompetenz*komponenten*, *-facetten* und *-stufen*, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ (Frey/Jung 2011, 541). Diesem Verständnis nach verfolgt auch das Modell *LauRa* das Ziel, Komponenten, Facetten und Stufen von Reflexionskompetenz zu systematisieren, welche bei der Reflexion von Praxiserfahrungen von Lehramtsstudierenden in der universitären Phase ihrer Ausbildung als bedeutsam angesehen werden. Hierzu müssen zentrale Aspekte des Berufes identifiziert werden, welche die Reflexionskompetenz von (angehenden Lehrpersonen) benötigen.

Die Darstellung des theoretischen Hintergrundes dient der Fundierung der Modellentwicklung (Kapitel 2). In diesem Kapitel soll auf die Professionalisierung (2.1.) und den Kompetenzerwerb von Lehrpersonen (2.2.) eingegangen werden. Neben der Begriffsbestimmung von Reflexionskompetenz (2.3.) soll auch die Bedeutung eben dieser im Zuge der Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen erörtert werden. Die Praxisphasen des Lehramtsstudiums und die im diesen Bereich verankerte Portfolioarbeit werden als Anlässe zur Entwicklung von Reflexionskompetenz (2.4.) verstanden. Das zweite Kapitel soll durch eine Präzisierung von Bestimmungsmerkmalen des Reflexionsbegriffs im Modell *LauRa* (2.5.) abgeschlossen werden. Das methodische Vorgehen der Modellentwicklung (Kapitel 3) ist sowohl durch eine induktive, als auch deduktive Herleitung der Dimensionen (3.1.) gekennzeichnet. Die entwickelten Dimensionen Reflexionsbreite (3.1.1.), Kompetenzbereiche (3.1.2.), sowie Reflexionstiefe (3.1.3.) werden ausführlich beschrieben. Das Ergebnis der Modellentwicklung, ein dreidimensionales Kompetenzmodell (3.2.) und dessen Anwendungskontext (3.3.) als Diagnoseinstrument werden ebenfalls erläutert.

Im Zuge der Zusammenfassung und Diskussion der Arbeit (Kapitel 4) soll das entwickelte Kompetenzmodell beurteilt werden, um Chancen und Grenzen des Modells aufzeigen zu können (4.1.). Außerdem wird unter Bezugnahme auf Gütekriterien qualitativer Forschung das Vorgehen der Modellentwicklung diskutiert (4.2.). Im Ausblick (Kapitel 5) wird eine mögliche Erweiterung des Anwendungskontextes aufgezeigt.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Professionalisierung im Lehrerberuf

Der Suche nach der Charakterisierung einer ‚guten‘ Lehrkraft wird seit jeher eine große Bedeutung zugeschrieben. Was müssen ‚gute‘ Lehrpersonen können und wissen, welche Anforderungen müssen sie bewältigen, welche Kompetenzen benötigen sie dazu und wie wirken sich die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer ‚guten‘ Lehrperson auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern aus? Diese Fragen sollen im Folgenden sowohl mit Hilfe theoretischer Bestimmungsansätze zur Professionalisierung von Lehrpersonen, als auch mit der Darstellung von Strömungen der empirischen Lehrerforschung thematisiert werden, um das Konstrukt *Lehrerprofessionalität* abbilden zu können.

In Anlehnung an Terhart (2011) lassen sich in der deutschen Erziehungswissenschaft drei Ansätze zur Konkretisierung von Professionalität im Lehrerberuf differenzieren: der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische, sowie der berufsbiografische Bestimmungsansatz. Der *strukturtheoretische* Ansatz ist durch in sich widersprüchliche Anforderungen an den Lehrerberuf gekennzeichnet. Diese Strukturprobleme und Antinomien des Lehrerberufes wie zum Beispiel ‚Nähe vs. Distanz‘ oder ‚Einheitlichkeit vs. Differenz‘, benötigen eine „selbstkritische, reflektierende Rückwendung auf das eigene Handeln“, welche als „zentraler Motor für die Weiter(!)-Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart 2011, 207) angesehen wird. Reflexion wird in diesem Ansatz demnach als „Steigerungsmoment“ (ebd.) verstanden, um die berufliche Entwicklung einer Lehrperson zu fördern. Der *kompetenztheoretische* Bestimmungsansatz definiert Kompetenz- und Wissensbereiche, welche obligatorisch für die Bewältigung von berufsbezogenen Aufgaben sind. Mit Hilfe analytischer und empirischer Verfahren soll nachgewiesen werden, welche Lehrerkompetenzen Einfluss auf fachliche und überfachliche Lernerfolge bei den Schülern haben, um Lehrerprofessionalität systematisieren zu können.

Ähnlich wie im kompetenztheoretischen Ansatz geht es auch im *berufsbiografischen* Ansatz zur Bestimmung von Lehrerprofessionalität zentral um die Entwicklung von Expertise. Dieser Ansatz ist stark auf die Entwicklung individueller Berufsbiografien ausgerichtet. Hierunter ist ein Prozess zu verstehen, welcher die

berufliche mit der privaten Biografie verbindet und den sukzessiven Kompetenzaufbau über die gesamte Lebensspanne in den Blick nimmt. Das diesem Ansatz zugrundeliegende Problem ist die Schwierigkeit, „Studien zu empirisch feststellbaren individuellen oder kollektiven Berufsbiografien [...] mit normativen Vorstellungen über eine gelungene, erfolgreiche Berufsbiografie bzw. Kompetenzentwicklung zu verknüpfen“ (Terhart 2011, 208).

Jeder der drei Ansätze fokussiert Aspekte, durch welche Professionalität von Lehrpersonen charakterisiert werden kann. Neben den theoretischen Bestimmungsansätzen beschäftigt sich auch die pädagogisch-psychologische Forschung seit jeher mit Lehrerpersönlichkeiten, Lehrertechniken und professionalisierter Unterrichtsexpertise, um Lehrerprofessionalität charakterisieren zu können (vgl. Weinert 1996). Die Begrifflichkeiten Weinerts lassen sich verschiedenen Strömungen der Lehrerforschung zuordnen: dem *Persönlichkeitsparadigma*, dem *Prozess-Produkt-Paradigma*, sowie dem *Expertenparadigma* (vgl. Besser/Krauss 2009).

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war man vorrangig auf der Suche nach „typischen Eigenschaften der positiven Lehrerpersönlichkeit“ (Köller 2008, 212). Die Erkenntnisse des *Persönlichkeitsparadigmas* gelten heutzutage allerdings als gescheitert (Besser/Krauss 2009). Ab den 1960er Jahren wandte sich die Lehrerforschung unter Einfluss des Behaviorismus dem *Prozess-Produkt-Paradigma* zu und untersuchte Zusammenhänge zwischen Unterrichtsverhalten (Prozess) und Zielkriterien des Unterrichts (Produkt). Hier ließen sich einige Aspekte des Unterrichtshandelns einer Lehrperson identifizieren, die relevant für Lern- und Leistungsprozesse der Schüler sind, wie zum Beispiel Darbietungsklarheit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, sowie ein angemessenes Unterrichtstempo (vgl. Krauss 2011).

Das sogenannte *Experten-Paradigma* ist seit den 1980er Jahren aufgrund von Erkenntnissen der kognitionspsychologischen Expertiseforschung in den Mittelpunkt der Diskussion um einen ‚guten‘ Lehrer gerückt (Krauss 2011, 172). In Abgrenzung zum Persönlichkeitsparadigma fokussiert das Experten-Paradigma keine Persönlichkeitseigenschaften, sondern das persönliche Wissen und Können einer Lehrkraft (König 2010). In diesem Zuge wird betont, dass sich das Konzept der *Profession* dem *Expertenbegriff* immer weiter annähert (vgl. Terhart

2011). Professionalität wird zunehmend mit der Erlangung von Expertise gleichgesetzt: „*Professionalität* wird [...] aufgefasst als *Eigenschaft* von Personen, die als *Experten* bezeichnet werden“ (Reinisch 2009, 37).

Im Zuge der kognitiven Wende in der Psychologie wurde mit Hilfe der Experten-Novizen-Forschung versucht, kognitive Faktoren (Wissen) erfolgreichen Lehrerhandelns zu analysieren, um so einen Zusammenhang zwischen dem Können einer Lehrperson und den Leistungen der Schüler herzustellen (vgl. Roters 2012). Um einen „Experten-Lehrer“ von einem „Novizen-Lehrer“ unterscheiden zu können, müssen zunächst die Elemente von Expertise bestimmt werden. In Anlehnung an Bromme, welcher die Begriffe *Experte* und *Expertise* im deutschsprachigen Raum auf den Lehrerberuf interpretiert, werden „Lehrer als *Experten* für das Lernen und Lehren in der Schule betrachtet“ (Bromme 2008, 159). Der Begriff *Lehrerexpertise* umfasst demnach „in erster Linie das berufsspezifische Wissen und Können, dasjenige Expertenwissen bzw. professionelles Wissen, das [Lehrer] zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben [...] benötigen“ (Besser/Krauss 2009, 75). Eine erfolgreiche Berufsausübung kann nun anhand mehrerer normativer Kriterien definiert werden: der Lernerfolg der Schüler, Beurteilungen durch Kollegen und Vorgesetzte oder auch die Anzahl und erfolgreiche Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen (Bromme/Haag 2008). Keines dieser Kriterien ist jedoch als problemlos zu betrachten. Insbesondere der Lernerfolg von Schülern ist von vielen Faktoren abhängig, die in Untersuchungen bedacht werden müssen. Hierzu zählen sowohl Schülermerkmale, als auch weitere Einflussfaktoren, die neben dem Lehrer für die Leistungen der Schüler verantwortlich sind (ebd.).

Neben dem beruflichen Erfolg zur Bestimmung von Expertise kann auch mit zunehmender Erfahrung von Lehrpersonen argumentiert werden, um Experten von Novizen unterscheiden zu können. Das Sammeln von Erfahrung manifestiert zwar das Wissen und Können von Experten (Baumert/Kunter 2006), dennoch könne Expertise nicht allein durch ein zunehmendes Dienst- bzw. Lebensalter definiert werden (vgl. Rothland/ Terhart 2009). Die Entwicklung von Expertise sei „von systematischer und reflektierter Praxis über einen langen Zeitraum hinweg abhängig“ (Baumert/Kunter 2006, 506).

Da eine höhere Zahl an Berufs- oder Lebensjahren allein nicht mit Expertise gleichzusetzen ist und auch die Kategorisierung eines Novizen unterschiedlich

aufgefasst wird (wenig Berufsjahre oder wenig Unterrichtserfahrung?), wird sich wiederholt der *Wahrnehmung von Unterricht* als qualifiziertes Merkmal von Expertenstudien bedient (vgl. Roters 2012). So wurde in einflussreichen Studien die kognitive Verarbeitung von Lehrern untersucht und festgestellt, dass Experten im Gegensatz zu Novizen eine sogenannte „kategoriale Wahrnehmung“ (Bromme 1992, 42) besitzen. Dies bedeutet, dass Experten in verschiedenen Unterrichtssituationen schneller Zusammenhänge erkennen und das Geschehen besser strukturieren können, da sie im Gegensatz zu Novizen weniger Details wahrnehmen, indem sie von komplexeren und abstrakteren Analyseeinheiten ausgehen (vgl. Bromme/Haag 2008). Außerdem seien Experten in der Lage, ihr bereits vorhandenes Wissen *situativ* einzusetzen (vgl. Bromme 1992). Diese Lehrpersonen haben sogenannte „chunks“ oder „funktionale Bedeutungseinheiten“ in ihrem Langzeitgedächtnis gespeichert, um Unterrichtssituationen professionell und flexibel bewältigen zu können (vgl. Roters 2012). An dieser Stelle sei auf das Phänomen der Intuition hingewiesen. In vielen Beschreibungen von Expertenwissen wird die Anwendung von Wissen als Intuition besonders akzentuiert (vgl. Bromme 1992). Da die kategoriale Wahrnehmung, bzw. Intuition, keine angeborene Fähigkeit darstellt, sondern sich schrittweise entwickelt, ist der Expertenansatz durch die grundlegende Annahme gekennzeichnet, dass Expertise erworben werden kann und demnach kein statisches Merkmal einer Persönlichkeit darstellt (vgl. König 2010; Blömeke 2009). Die unterschiedlichen deklarativen Wissensbereiche einer Lehrperson (Fachwissen, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft), müssen „unter Bezug auf umfangreiche Praxiserfahrung schrittweise prozeduralisiert werden“ (Blömeke 2009, 485), um die kategoriale Wahrnehmung eines Experten entwickeln zu können. So bedarf es sowohl deklaratives, als auch prozedurales Wissen und Können einer Lehrperson, um „professionelle Kompetenzen“ oder „domänenspezifische Expertise“ (Krauss 2011, 172) aufweisen zu können.

Es lässt sich festhalten, dass vielfach auf Erkenntnisse der Lehrerexpertiseforschung zurückgegriffen wird, um professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen und die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Expertise präzisieren zu können. Zudem fundieren diese Erkenntnisse die Signifikanz von Lehrerprofessionalität für die Qualität der schulischen Bildung. Insbesondere

durch (anglo-)amerikanische Studien (z.B. Terhart 1991; Bromme 1992) inspiriert, lässt sich folgende Wirkungskette annehmen:

„Lehrer, die als Unterrichtsexperten zu bezeichnen sind, verfügen über ein besseres Wissen in ihrer Domäne und sind daher nicht nur eher zu professionellen pädagogischen Handlungen fähig, sondern üben diese auch häufiger im Unterricht aus; dadurch fördern sie Lernprozesse ihrer Schüler stärker, so dass diese höhere Lernzuwächse erreichen“ (Reinisch 2009, 39)

Dieses Verständnis von Lehrern als Unterrichtsexperten ist also von einem Professionalisierungsmodell geprägt, welches von einer Wirkungskette zwischen dem Wissen und Können einer Lehrperson und dem Lernzuwachs eines einzelnen Schülers ausgeht (vgl. Reinisch 2009; Frey/Jung 2011). Eine Lehrperson wird „umso *professioneller*, je *kompetenter* [die] beruflichen Aufgaben erfüllt [werden]“ (Terhart 2011, 215). Wenn davon auszugehen ist, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen insbesondere mit dem Erwerb professioneller Kompetenzen gleichzusetzen ist, soll sich im folgenden Kapitel eingehender mit dem Kompetenzerwerb im Lehrerberuf auseinandergesetzt werden.

2.2. Kompetenzerwerb im Lehrerberuf

Im Sinne des kompetenztheoretischen Ansatzes zur Konkretisierung von Lehrerprofessionalität und dem Verständnis des Experten-Paradigmas, ist ein Lehrer dann professionell, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen der Lehrertätigkeit über möglichst entwickelte Kompetenzen und nützliche Handlungsmuster verfügt, welche mit dem Begriff der „professionellen Handlungskompetenz“ zusammengefasst werden (Terhart 2011, 207). Im Zentrum der Auseinandersetzung um die Qualität des deutschen Bildungssystems stehen die Lehrkräfte und deren berufsrelevante Kompetenzen, denn „auf den Lehrer komm[e] es an“ (Lipowsky 2006, 47). Die berufliche Entwicklung angehender Lehrkräfte ist mit dem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen gleichzusetzen (Abels 2011). Im Folgenden soll der Begriff *Kompetenz* sowohl im Allgemeinen, als auch speziell auf den Lehrerberuf bezogen definiert werden. Die verschiedenen Kompetenzfacetten, die im Laufe des Professionalisierungsprozesses einer Lehrperson angestrebt werden sollten, werden erläutert, um im Anschluss an dieses Kapitel insbesondere die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz hervorzuheben.

In der Literatur lassen sich zahlreiche Definitionen von *Kompetenz* finden, welche alle einen gemeinsamen Konsens aufweisen: „Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung“ (Frey 2004, 904). Kompetenzen stellen „kontextspezifische, kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006, 879) dar. Berufliche Kompetenz beinhaltet in Anlehnung an Frey die notwendigen Fähigkeiten einer Person, um berufsbezogene Aufgaben lösen zu können und das eigene Handlungsrepertoire durch Bewertung dieser Lösungen ständig weiterzuentwickeln (Rothland/Terhart 2009). In Anlehnung an Weinert (2001, 27) werden Kompetenzen verstanden als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Große Einigkeit besteht in fast allen Ansätzen darin, dass Kompetenz sowohl durch deklaratives (Faktenwissen), als auch durch prozedurales (Handlungswissen) gekennzeichnet werden kann. Das allgemeine Verständnis beruflicher Kompetenz soll nun speziell auf den Lehrerberuf konkretisiert werden.

Im Zuge verschiedener Schulleistungsstudien wie PISA und TIMSS, sowie durch die Diskussion der Qualität und Wirkung von Lehrerbildung wird der Bedeutung beruflicher Kompetenz von Lehrpersonen eine große Bedeutung zugeschrieben (Rothland/Terhart 2009). Die aktuelle Schul- und Unterrichtsforschung ist durch eine kognitiv-konstruktivistische Wende gekennzeichnet (vgl. Lipowsky 2006), welche die Beschäftigung mit der Analyse aktiv-kognitiver Denkprozesse von Lehrpersonen während des Unterrichtens zum Forschungsgegenstand macht (vgl. Bromme/Haag 2008). Mit Hilfe mehrbenenanalytischer Angebots-Nutzungs-Modelle wird versucht, die komplexen Wirkungen von Bildungsangeboten und deren Nutzen auf den Schulerfolg deutlich zu machen (Lipowsky 2006). Im Gegensatz zu dem Persönlichkeitsparadigma werden nun keine „vagen Charakterzüge, sondern [das] Wissen und Können [von Lehrpersonen]“ untersucht (Bromme/Haag 2008, 805 zitiert nach Bromme 1997, 186). Verschiedene Studien zeigen, dass Lehrerkompetenzen sowohl Einfluss auf den Schulerfolg von Schülern, als auch auf die Unterrichtsqualität haben (Abels 2011; Lipowsky

2006). Durch das zunehmende Interesse an unterrichtsrelevanten Lehrermerkmalen sind in den vergangenen Jahren verschiedene Ansätze zur Klassifikation eben dieser entstanden (vgl. z.B. Helmke 2012; Bromme/Haag, 2004). Aufmerksamkeit wird auf Kompetenzen und Orientierungen gelenkt, welche einen inhaltlichen Bezug zum Geschäft des Unterrichtens aufweisen (Helmke 2012), denn die Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung von Unterricht wird als „Kern der Berufstätigkeit“ (Baumert/Kunter 2006, 477) einer Lehrkraft verstanden. Nach Helmke (2012, 110) lassen sich die Versuche, unterrichtsrelevante Lehrermerkmale zu klassifizieren, in vier Gruppen unterteilen: Wissen und Expertise, Lehrerpersönlichkeit, Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten sowie Standards.

Wissen und Expertise einer Lehrperson werden in der Literatur immer wieder in Anlehnung an die Arbeiten Shulmans (1986) beschrieben. Die drei zentralen Wissensbereiche, welche das Professionswissen von Lehrern definieren sind demnach das pädagogische Wissen, das Fachwissen, sowie das fachdidaktische Wissen (vgl. Wyss 201). Baumert und Kunter (2006, 482) haben die Bereiche Organisations- und Beratungswissen zu Shulmans Domänen hinzugefügt und ein Modell professioneller Handlungskompetenz entwickelt:

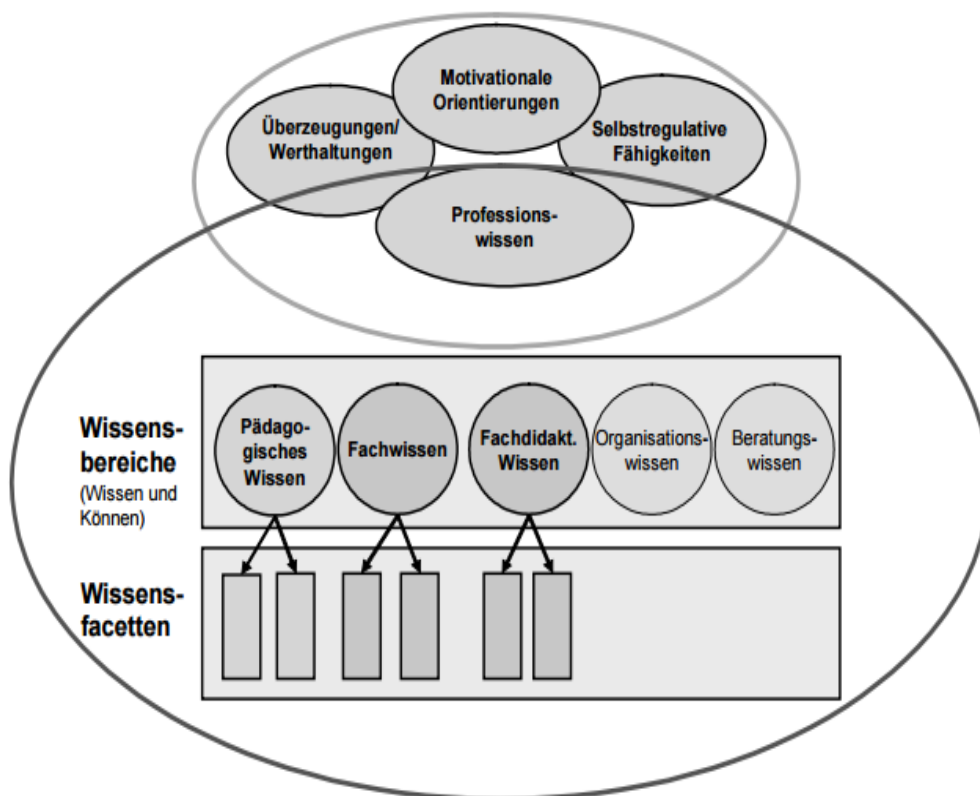


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

Die Bereiche *Überzeugungen/ Werthaltungen, Motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten* stellen die nicht-kognitiven Facetten professioneller Handlungskompetenz dar, welchen in der aktuellen Lehrerbildungsforschung nur sehr rar Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Krauss 2011). Empirisch untersucht werden weitgehend das kognitive Professionswissen und dessen einzelne Komponenten. Die COACTIV-Studie² untersucht beispielsweise das fachwissenschaftliche, sowie fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrkräften. Bezüglich der unterschiedlichen Wissensdomänen konnte herausgefunden werden, dass das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften als einflussreichste Variable auf den Leistungszuwachs von Schülern bezeichnet werden kann (Kunter et al. 2009). Darüber hinaus haben auch die COACTIV Analysen keinen positiven Zusammenhang zwischen dem fachdidaktischen bzw. fachwissenschaftlichen Wissen und der Berufserfahrung aufweisen können: „Zumindest im Hinblick auf die Operationalisierung dieser beiden Professionskategorien bei COACTIV scheint Expertise [...] also nicht automatisch mit der Berufserfahrung anzusteigen“ (Krauss 2011, 184).

Die nicht-kognitiven Bereiche des Modells können der *Lehrerpersönlichkeit* zugeschrieben werden. Die Klassifikation eben dieser legt nach Helmke einen besonderen Schwerpunkt auf die Merkmale, die heute als „Kern der Professionalisierung angesehen werden“ (Helmke 2012, 110). Hierzu zählen unter anderem Selbstreflexion und epistemologische Überzeugungen, welche Auffassungen einer Lehrperson als „reflective practitioner“ in Anlehnung an Schön (1983) entsprechen (Helmke 2012). Auf diesen Aspekt möchte ich in Kapitel 2.3. noch genauer eingehen, um die Relevanz von Reflexionskompetenz als ein Element nicht-kognitiver Professionsfacetten präzisieren zu können.

Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten werden in Bezug auf die Arbeiten von Weinert insbesondere im deutschsprachigen Raum in die zentralen Kompetenzbereiche Fachkompetenz, Didaktische Kompetenz, Klassenführungscompetenz und Diagnostische Kompetenz unterteilt (Helmke 2012). Die Kultusministerkonferenz definiert für den Kompetenzbereich *Unterrichten* insgesamt drei Kompetenzen (KMK 2004). Lehrer müssen Unterricht fach- und sachgerecht planen

² Cognitive Activation in the Classroom: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz, 2002-2006 (Kunter et al. 2009)

und durchführen können. Er wird erwartet, dass sie das Lernen der Schüler durch die Gestaltung von Lernsituationen unterstützen, sie motivieren und sie dazu befähigen, Zusammenhänge zu erkennen und Gelerntes anwenden zu können. Außerdem sollen die Fähigkeiten der Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten gefördert werden. Diagnostische Kompetenzen werden durch die Kultusministerkonferenz (2004) im Bereich *Beurteilen* präzisiert. Professionelle Lehrpersonen diagnostizieren die Lernvoraussetzungen und -prozesse der Schüler und fördern sie gezielt. Lernende und Eltern können angemessen beraten werden und Leistungen der Schüler werden auf Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe erfasst.

Die Einführung von *Standards* ist mit dem Wechsel von der Input zur Output-Steuerung im Zuge der Bologna Reform einhergegangen. Die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf das Bachelor-/ Mastersystem hat auch die Formulierung von Standards zur Folge gehabt. Die Standardorientierung im deutschen Bildungssystem hat zum Ziel, Orientierungen für die Studienplanung an Universitäten zu bieten und so die Qualität schulischer Bildung zu verbessern (KMK 2004). Neben den Bildungsstandards, welche die zu erwartenden Leistungen und Kompetenzen von Schülern beschreiben, rückten auch zunehmend die sogenannten Professionsstandards in den Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen, da es bei diesen darum geht, „was Lehrer eigentlich können müssen“ (Helmke 2012, 142). Im Gegensatz zu Kompetenzen fokussieren Standards „das vom kompetenten Anwender gezeigte Verhalten und nicht die ihm zugrundeliegenden Fertigkeiten und Wissens Elemente“ (Frey/Jung 2011, 542). Standards werden als „normatives Zielkriterium oder ‚Maßstab‘ [verstanden], an dem individuelle, tatsächlich vorliegende Kompetenzen von Absolventen bemessen werden können“ (Rothland/Terhart 2009, 800). Die gesetzliche Grundlage des Kompetenzmodells *LauRa* bildet die Standardorientierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) 2009, da im Sinne der Standard- bzw. Kompetenzorientierung die gesamte Lehrerausbildung als ein „berufsbiografischer [...] Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess“ (PLAZ 2015a, 3) verstanden wird, welcher die Notwendigkeit von Reflexionskompetenz aufzeigt.

Wie die Ausführungen zeigen, beschäftigt sich die Lehrerbildungsforschung mit dem *Wissen* und *Können* von Lehrpersonen, um professionelle Kompetenzen von Lehrern identifizieren zu können (vgl. Schmelzing et al. 2009). Neben der

inhaltlichen Unterscheidung von Professionswissen wie zum Beispiel nach Shulman, wird außerdem zwischen Wissenstypen differenziert. In diesem Zuge wird zwischen deklarativem Theorie- bzw. Faktenwissen (Wissen) und prozeduralem Handlungswissen (Können) unterschieden (ebd.). Im Gegensatz zum Wissen (z.B. COACTIV), ist das Können von Lehrpersonen schwieriger empirisch zu erfassen, da es implizites und prozedurales Wissen voraussetzt (ebd.). Aus diesem Grund sehen einige Autoren einen möglichen Zugang zur Diagnose von Können über das Reflexionswissen der Lehrpersonen:

„Um das Können von einem impliziten auf ein explizites Wissen anzuheben, kommt es entscheidend auf die Fähigkeit an, mit den eigenen praktischen Erfahrungen reflexiv und konstruktiv umzugehen“ (Schmelzing et al. 2009, 64; zitiert nach Kolbe 1997, 135)

In Anlehnung an die Forschungstradition des forschenden Lernens beschreibt das Modell des reflexiven Lernens die Beziehung zwischen Wissen und Können als Reflexionsprozess von Unterricht:

*„Reflexionswissen wird benutzt, um die Folgen und Wirkungen pädagogischer Handlungen zu analysieren, um Regeln zu identifizieren und zu verbalisieren, welche einer pädagogischen Handlung zugrunde liegen und um Bedingungen wirksamen Handelns zu erkennen. **Professionalität** von Lehrern lässt sich dieser Position zufolge weder allein durch das vorhandene Wissen noch allein über das Können bestimmen, sondern durch das **Zusammenspiel von Wissen, Reflexion und Können.**“* (Schmelzing et al. 2009, 61-2)

Dieses Verständnis verfolgt auch die vorliegende Arbeit. Reflexionskompetenz wird als essentieller Bestandteil von Professionalität verstanden, mit dem angehende Lehrpersonen ihr *Wissen*, welches sie sich an der Universität aneignen, mit ihrem *Können*, was sie beispielsweise durch Praxiserfahrungen in Praktika entwickeln, verknüpfen können. Im folgenden Kapitel soll eingehender beschrieben werden, aus welchem Grund Reflexionskompetenz als ein Element professioneller Handlungskompetenz angesehen wird. Hierzu soll zunächst der Begriff Reflexion näher bestimmt werden, um im Anschluss daran die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehramtsausbildung hervorzuheben.

2.3. Reflexionskompetenz – Begriffsbestimmung und Relevanz

Es besteht grundlegende Einigkeit darüber, dass Reflexionskompetenz die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen unterstützen kann und wesentlich für die

Erlangung von Professionalität ist. Dennoch scheint bis heute Uneinigkeit darüber zu bestehen, was genau sich hinter dem Konstrukt Reflexion verbirgt, wie Reflexion gelehrt und gelernt werden kann und wie die Wirksamkeit von Reflexion auch empirisch nachgewiesen werden kann (vgl. Abels 2011). Im Wesentlichen repräsentiert Reflexion eine besondere Form des Denkens (vgl. Roters 2012; Wyss 2013). Das Konzept des *reflective thinking* geht auf John Dewey zurück, welcher als „Urvater“ des Reflexionskonzeptes bezeichnet wird (Roters 2012). Die Besonderheit des reflektierenden Denkens besteht darin, dass dieses immer als bewusstes Nachdenken unter Berücksichtigung eines bestimmten Ziels fungiert (vgl. Wyss 2013):

„Dabei geht es einerseits um den Prozess des Zurückblickens auf bestehende Annahmen und Grundsätze, um sicher zu gehen, dass nachvollziehbare Begründungsmuster dem Handeln vorausgegangen sind. Andererseits bedeutet Reflexion auch ein Vorwärtsblicken, um mögliche Auswirkungen und Konsequenzen des eigenen Handelns abschätzen zu können.“ (Roters 2012, 112)

In seinem Werk *How We Think* (1933) differenziert Dewey zwischen drei Formen des Denkens: *imagination*, *beliefs* und *reflective thinking* (vgl. Abels 2011). Vorstellungen und mentale Bilder (*imagination*), sowie Überzeugungen und Behauptungen (*beliefs*) sind nach Dewey immer Folgen von „Tradition, Instruktion und Imitation“ (Abels 2011, 49). Durch diese (unreflektierte) Übernahme von etablierten Sichtweisen entwickelt sich Routine, die zwar nicht abgelehnt, aber kritisch hinterfragt werden müsse (vgl. Roters 2012). Aus diesem Grund sei die dritte Art des Denkens (*reflective thinking*) der produktivste Weg, da reflexives Denken immer zu einer Schlussfolgerung und einer Erweiterung des individuellen Handlungswissens führe (ebd.). Ausgangspunkt für diese Form des Denkens ist nach Dewey ein Problem, für welches keine unverzügliche Lösung vorhanden ist (*pre-reflective*) (ebd.). Der Begriff *Problem* kennzeichnet in diesem Zusammenhang nicht zwangsläufig negative Situationen, in welchen Lehrern Fehler unterlaufen (Copeland et al. 1993). Auch zweifelhafte, unsichere und herausfordernde Situationen fließen in dieses Begriffsverständnis ein: „a problem is simply any situation in which the means to a goal are not immediately evident or in which a goal itself is in question“ (Copeland et al. 1993, 350). Reflexion wird in Anlehnung an Dewey dementsprechend als eine besondere Form des Problemlösens aufgefasst: „a special form of problem solving, thinking to resolve an issue which

involved active chaining, a careful ordering of ideas linking each with its predecessors” (Hatton/Smith 1995, 33). Dieses Verständnis umfasst nicht nur reflexives Denken, sondern auch reflexives Handeln (vgl. ebd.). Situationen, die Reflexion benötigen, müssen zielgerecht durchdacht werden. Es müssen verschiedene Alternativen verglichen und ausprobiert werden, um schließlich durch konkrete Handlungen ein Problem lösen zu können (Abels 2011). Um dieses Ziel zu erreichen, benötigt der Vorgang des Reflektierens die Eigenschaften Aufmerksamkeit, Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein (vgl. Copeland et al. 1993; Abels 2011): „Durch so eine Haltung zu Schule und Unterricht und eine entsprechende Handlungsbereitschaft wird ein reflexiver Lehrer definiert“ (Abels 2011, 50).

In Anlehnung an die Arbeiten Deweys wurden zahlreiche Definitionsversuche von Reflexion vorgenommen. Insbesondere das Modell der *Reflective Practice* von Donald A. Schön (1983) hat die Vorstellungen über professionelle Lehrpersonen bis in die heutige Zeit geprägt. Forderungen nach reflexiver Lehrerbildung werden nahezu immer auf die Arbeiten Schöns zurückgeführt und mit dieser fundiert. Demzufolge soll sich anschließend mit der Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung unter Bezugnahme auf die Theorie Schöns auseinandergesetzt werden.

Die Bedeutung von Reflexionskompetenz in der Lehrerbildung

Die im Kapitel 2.2 vorgenommene Klassifizierung von unterrichtsrelevanten Lehrermerkmalen in Anlehnung an Helmke hat bereits deutlich gemacht, dass insbesondere die Merkmale der *Lehrerpersönlichkeit* als „Kern der Professionalisierung“ (2012, 110) verstanden werden. Zu diesen Merkmalen wird unter anderem auch die Fähigkeit zur *Selbstreflexion* verstanden, welche als Schlüsselbedingung für die Verbesserung des Unterrichts und somit als zentrales für den Unterrichtserfolg und wesentliches Merkmal eines ‚guten‘ Lehrers charakterisiert wird (Helmke 2012). Auch Copeland et al. (1993, 347) bezeichnen Reflexion als „one of the most popular issues in teacher education“.

Im Zuge des Paradigmas vom reflexiven Lernen (vgl. Wyss 2008) entwickelte sich seit den 1980er Jahren die immer wieder auftretende Metapher des *reflective practitioner* (Schön 1983) als Exempel einer professionellen Lehrerpersönlichkeit. Das Konzept von Donald A. Schön zielt darauf ab, „dass Lehrpersonen

gezielte und kontinuierliche Anstrengungen unternehmen, über den eigenen Unterricht und seine Wirkungen zu reflektieren, um den Unterricht zu verbessern“ (Helmke 2012, 116). Die Handlungstheorie Schöns wurde durch die Analyse von Expertenhandeln hochqualifizierter Berufsgruppen entwickelt. Schön kritisiert die Dominanz technischer Rationalität, indem er sich gegen die These wendet, dass reines Inhalts- und Handlungswissen für die (professionelle) Ausübung beruflicher Tätigkeiten ausreiche (vgl. Roters 2012). Die bloße Anwendung gelernten Wissens genüge nicht, um unbekannte Situationen erfolgreich zu bewältigen. Schön hebt hervor, dass Experten ein hohes Maß an Problemlösefähigkeit, die sich wiederum durch ein hohes Maß an Reflexionskompetenz auszeichne, benötigen (vgl. ebd.). Aus diesem Grund entwickelte Schön das Modell der *Reflective Practice*, welches aus drei Handlungstypen besteht: *reflection-for-action*; *reflection-in-action*; sowie *reflection-on-action*. *Reflection-for-action* bezieht sich auf die Planungsphase beruflicher Situationen, in der Voraussetzungen für professionelles Handeln im *Vorfeld* der Handlung analysiert werden. *Reflection-in-action* zeichnet sich über die Fähigkeit aus, *während* einer Handlung zu reflektieren und professionelles Handeln den gegebenen Bedingungen anpassen zu können. Der dritte Handlungstyp nach Schön ist *reflection-on-action* und beschreibt die Reflexion *nach* einer stattgefundenen Handlung. Professionelles Handeln entwickelt sich in diesem Modell durch ein Zusammenspiel aller drei Handlungstypen (vgl. ebd.). Die zeitlichen Dimensionen des Konzepts haben zahlreiche Ansatzpunkte für Kritiker Schöns geliefert. Insbesondere die Auffassung der *reflection-in-action* ist umstritten, „da es eine hohe Kompetenz abverlangt, parallel zur Handlung zu reflektieren und augenblicklich Veränderungen einzuleiten“ (Abels 2011, 53). Dennoch gibt es keine vergleichbaren Arbeiten zu der von Schön, welche die Vorstellungen über Reflexion in Professionalisierungsprozessen derart beeinflusst haben und in Diskussionen über die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingeflossen sind (vgl. Wyss 2013). Die Arbeiten Schöns finden in der aktuellen Diskussion um Lehrerprofessionalität kontinuierlich Anklang. Die Fähigkeit des Reflektierens wird als „zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung“ (Artmann et al. 2013, 134) beschrieben:

„Qualitätsvolles Handeln ist erfahrungsgebunden, bleibt aber dabei nicht stehen. Durch Reflexion werden Erfahrungen gedanklich strukturiert, an wissenschaftlichen Theorien kritisch gespiegelt und in neues Handeln rückübersetzt“ (Leonhard 2008, 41)

Dementsprechend definiert auch Neuweg Professionalisierung als „Wechselspiel von Einlassung auf Erfahrung, Reflexion und Rückübersetzung in neues Handeln und Erfahren“ (2005, 220). Auch der dieser Arbeit zugrundeliegende Ansatz der Expertenforschung (vgl. Bromme 1992), definiert Reflexion als „integrale[n] Bestandteil der Entwicklung von (Lehrer-)Expertise“ (Roters 2012, 110). Es besteht Einigkeit darin, dass Reflexionskompetenz ein zentrales Merkmal professioneller Lehrpersonen ist:

„Professionell wird pädagogisches Handeln erst dann, wenn (angehende) Lehrer(innen) sich im Modus des Lernens auf Erlebnisse einlassen und damit potentiell Neues und Ungewisses in den Horizont der Verarbeitung tritt und dadurch aus Erlebnissen tatsächliche Erfahrungen werden“ (Artmann et al. 2013, 135)

Leonhard beschreibt den Prozess der Professionalisierung als eine „lebenslange Entwicklungsaufgabe“ (Leonhard 2008, 37). Dies bedeutet, dass es nicht darauf ankommt, wie viele Jahre eine Lehrperson unterrichtet, sondern dass auch „erfahrene“ (gemessen an der Anzahl der Berufsjahre) Lehrpersonen ihr Handeln reflektieren müssen, um professionell pädagogisch handeln zu können. Abels bezeichnet die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als einen „aktiven Selbstlernprozess“ (Abels 2011, 37). Nur durch Reflexion können gemachte Erfahrungen dazu beitragen, das eigene Denken und Handeln zu modifizieren, denn im Sinne einer konstruktivistischen Sichtweise müssen Menschen ihre Identität – und somit auch ihre Berufsidentität – selbst gestalten (ebd.). Auch Herzog und Grafe (2005, 150) verstehen professionelles Lehrerhandeln unter anderem als die „Fähigkeit und Bereitschaft, sein eigenes Können in kritischer Distanz zu reflektieren und weiterzuentwickeln“ und charakterisieren die „reflexive [...] Auseinandersetzung mit Handlungsmustern und Interaktionsformen sowie mit didaktischen Vorstellungen [als] eine notwendige Voraussetzung zum Erwerb professionellen Könnens“.

Es stellt sich die Frage, wie sich Reflexionskompetenz in aktuellen Kompetenzmodellen abbilden lässt. Reflexion wird im Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) nicht explizit erwähnt, könnte aber den selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrpersonen zugeordnet werden: „Die Selbstregulationsfähigkeit zeichnet sich aus durch einen verantwortungsvollen Umgang mit den eigenen Ressourcen sowie einem hohen Berufsengagement gekoppelt mit Distanzierungsfähigkeit“ (Wyss 2013, 60; zitiert nach Baumert/ Kunter, 2006). Explizit aufgeführt wird Reflexivität im Kompetenzmodell von Frey (2004). Frey

verdeutlicht, dass Lehrpersonen eine Vielzahl an fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen benötigen, um berufsspezifische Aufgaben oder Probleme lösen zu können und das eigene pädagogische Handeln stetig weiterzuentwickeln (Frey/Jung 2011). Insbesondere die Fähigkeiten, das eigene Denken und Handeln zu analysieren, strukturieren und modifizieren zu können (Methodenkompetenz), benötigen „Analysefähigkeit, Flexibilität [und] *Reflexivität*“ (Frey 2004, 905).

Die Bedeutung von Reflexionskompetenz im Zuge der Professionalisierung von Lehrkräften kann in theoretischen Arbeiten übereinstimmend als essentiell betrachtet werden. Die empirische Überprüfung reflexiver Lehrerbildung hingegen stellt eine Herausforderung dar: „So ‚reflection‘ is identified as being an essential part of learning which itself is under-researched“ (Abels 2011, 61; zitiert nach Day 1993, 84). Die Schwierigkeit, Reflexionskompetenz als Aspekt der Lehrerpersönlichkeit empirisch zu erforschen liegt darin, dass es sich um ein normatives Konstrukt handelt, welches aufgrund seiner Subjektivität kaum objektivierbar ist (Abels 2011). Die Forschungen zum Lehrerberuf konzentrieren sich vorrangig auf kognitive Aspekte des Kompetenzerwerbs von (angehenden) Lehrpersonen. Um die Ideen und Potentiale reflexiver Lehrerbildung „nicht als Slogan verkommen zu lassen“ (ebd., 61), wird gefordert, auch normativ geladene Forschung als anerkannte Disziplin empirischer Bildungsforschung zu fördern. Im Folgenden werden zwei Beispiele für derartige Forschungsdesigns geschildert.

Zeichner und Liston (1987) haben zeigen wollen, dass die moralischen Werte eines Lehrers mit seiner Reflexivität zusammenhängen (vgl. Abels 2011). In Orientierung an Deweys Konzept der persönlichen Dispositionen Aufmerksamkeit, Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein, welche für den Reflexionsprozess notwendig sind, überprüften sie, ob die Studierenden nach einem Lehrerbildungsprogramm („elementary student-teaching program“) mit Hilfe von Reflexion die Einstellung und Fähigkeit zum selbstständigen Lernen erwerben. Die Studie konnte jedoch keine signifikanten Effekte nachweisen. Die Weiterentwicklung auf eine höhere Reflexionsstufe wurde im direkten Anschluss an das Programm nicht erreicht. Dies wird von den Forschern als Anlass für Langzeitstudien betrachtet (vgl. ebd.).

Die deutsche Arbeitsgruppe von Leonhard et al. (2010) setzt sich mit der Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden auseinander und

wird in vielen Werken über dieses Thema angeführt. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg versuchten die Forscher „die Wirkung hochschuldidaktischer Begleitformate zu den schulpraktischen Studien auf die Entwicklung reflexiver Kompetenzen bei Studierenden zu erfassen“ (Leonhard et al. 2010, 111). Reflexionskompetenz wird hier durch die Analyse der Dimensionen Reflexionsbreite und -tiefe modelliert. Durch ein induktives Verfahren inhaltsanalytischer Auswertung von Reflexionsbögen wurde die Reflexionsbreite des Modells konkretisiert. In Anlehnung an das Modell von Hatton und Smith (1995) wurden die Stufen der Reflexionstiefe deduktiv hinzugezogen, allerdings von der Arbeitsgruppe weiter ausdifferenziert. Die 164 Studierenden erstellten schriftliche Reflexionen zu drei Fallvignetten, welche sich auf die Standards der KMK bezogen. Die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Die Erfassung der Reflexionsbreite gelang gut, die Messung der Reflexionstiefe gestaltete sich trotz der Ausdifferenzierung der Stufen als schwierig. Darüber hinaus wird betont, dass die Messung von Reflexionskompetenz maßgeblich von der Bereitschaft der Studierenden zur Reflexion abhängt (Leonhard 2013).

Die Bemühungen empirischer Forschung zu normativen Konstrukten wie der Reflexionskompetenz unterstreichen deren Relevanz im Zuge der Professionalisierung von Lehrpersonen. Dies wiederum verdeutlicht die Notwendigkeit, dass bereits das Lehramtsstudium zur Förderung von Reflexionskompetenz beitragen soll, um so die Entwicklung von Expertise zu fördern (vgl. Bromme 1992; Roters 2012). Forderungen nach einer praktischen Umsetzung reflexiver Lehrerbildung wurden seit den Arbeiten Schöns immer lauter (vgl. Abels 2011). Bromme (1992) beispielsweise empfiehlt, schon während der universitären Ausbildung zahlreiche Reflexionsgelegenheiten für Studierende zu bieten (vgl. Roters 2012). Im Rahmen dieser Examensarbeit sollen die Praxisphasen des Lehramtsstudiums und die damit verbundene Portfolioarbeit als eben diese Anlässe verstanden werden, Reflexionskompetenz von Studierenden zu fördern. Aus diesem Grund werden diese beiden Aspekte der Lehrerausbildung im Folgenden diskutiert.

2.4. Anlässe zur Förderung von Reflexionskompetenz im Lehramtsstudium

Seit der Reform der Lehrerausbildung 2009, wurde der Praxisbezug durch das sogenannte Eignungspraktikum, sowie ein halbjähriges Praxissemester im Masterstudiengang erhöht (Bildungsportal NRW). Zusätzlich müssen Lehramtsstudierende ein einmonatiges Orientierungspraktikum, sowie ein vierwöchiges außerschulisches Berufsfeldpraktikum absolvieren. Die Praxisphasen der Lehramtsausbildung dienen „neben der Eröffnung von Möglichkeiten einer (Wieder-) Entdeckung von Praxis aus anderer Perspektive, dem Aufbau der Fähigkeit, den Unterricht zu planen, durchzuführen und zu analysieren“ (Rahm/Lunkenbein 2014, 240). Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW) hat in ihren Rahmenvorgaben für die Entwicklung von Kerncurricula folgende Standards für die Praxisphasen der Lehramtsausbildung formuliert:

- „Für die Praxisphasen sollen die grundlegenden beruflichen Kompetenzen durch systematische Verknüpfung von theoretischen Studien mit Praxiswissen und schulpraktischer Erfahrung so konkretisiert werden, dass die Studierenden befähigt werden,*
- wissenschaftliche Inhalte auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen,*
 - Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu **reflektieren**,*
 - die Bedeutung von Theorien für pädagogische und didaktische Entscheidungen einzuschätzen,*
 - erste Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrertätigkeit zu gewinnen und daraus Fragen und Explorationsaufgaben zu entwickeln,*
 - fachlichen Unterricht – unter Verwendung geeigneter Medien oder Informations- und Kommunikationstechnologien – bei Beachtung von Alternativen exemplarisch zu planen, zu erproben und zu **reflektieren**.“ (MSJK NRW 2004, 6)*

In diesen Standards wird sehr deutlich, dass der schulpraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden eine besondere „Brückenfunktion“ zugeschrieben wird, da diese „zwischen den universitären Theoriestudien und der späteren Berufspraxis vermitteln [soll]“ und aus diesem Grund als „Kernbereich der Lehrerbildung“ bezeichnet wird (Rahm/Lunkenbein 2014, 238, zitiert nach Arnold et al. 2011, 90). Insbesondere durch die Arbeit von Schön (1983) ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass „reale und simulierte Handlungssituationen als Herzstück der [Lehramts-] Ausbildung [...] einen entscheidenden Beitrag [...] leisten können“, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (Herzig/Grafe 2005, 149).

In den verschiedenen Praxisphasen der Lehramtsausbildung können Studierende diese Handlungssituationen erfahren, so der Anspruch. Dennoch wird das problematische Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in der Lehramtsausbildung wiederkehrend diskutiert (vgl. König et al 2014). Kritik an schulpraktischen Lerngelegenheiten wird damit begründet, dass Studierende die Erfahrungen aus der Praxis unreflektiert hinnehmen und eine „Rückkopplung ihrer Auseinandersetzung mit der Praxis an eine wissenschaftliche Lehrerausbildung“ kaum stattfinde (ebd., 6). Aus diesem Grund sind in den letzten Jahren mehr und mehr Konzepte entwickelt worden, welche stärker auf die Reflexion schulischer Praxis zielen. Es wird zunehmend für reflexive Lernprozesse plädiert, welche Theorie und Praxis in Beziehung zueinander setzen (vgl. Herzig/Grafe 2005). Dieses Vorgehen bedarf einer Reflexionsleistung, „deren Ziel es ist, die Fähigkeit zu entwickeln, Wissenschaftswissen [...] zu spezifischen Lehr- und Lernsituationen sowie zu individuellen subjektiven Theorien in Beziehung zu setzen und in ersten berufspraktischen Erfahrungen auszuwerten“ (ebd., 157). Insbesondere den Praxisphasen im Lehramtsstudium wird die Möglichkeit zugeschrieben, theoretisches Wissen und praktisches Können mit Hilfe von Reflexionsfähigkeit miteinander zu verknüpfen (vgl. ebd.). Reflexionskonzepte für Praxisphasen zielen auf das Bewusstmachen von Praxis ab, um die Erfahrungen hinterfragen zu können und somit zur Entwicklung einer reflexiven Grundhaltung beizutragen (Rahm/Lunkenbein 2014). Konkrete Unterrichtssituationen können im Praktikum durch theoretische Konzepte erschlossen werden, um beispielsweise begründete Handlungsalternativen zu entwickeln (Herzig/Grafe 2005). Diese Form der Analyse von Praxiserfahrungen kann Schöns Handlungstyp der *reflection-on-action* zugeordnet werden. Der Studierende tritt aus der beobachteten oder selbst durchgeführten Handlung heraus, um sich den Umständen und Bedingungen der Handlung bewusst zu werden, diese zu analysieren und Handlungsmuster für zukünftige Situationen entwickeln zu können. Nachfolgend soll verdeutlicht werden, aus welchen Gründen insbesondere Portfolioarbeit die Entwicklung von Reflexionskompetenz fördern kann.

Entwicklung von Reflexionskompetenz mit Hilfe von Portfolioarbeit

Mit dem Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von 2009 wurde das sogenannte „Portfolio Praxiselemente“ als Instrument zur „systematischen Dokumentation,

Reflexion und dialogischen Steuerung des individuellen Kompetenzaufbaus“ (Bildungsportal NRW) in die Lehramtsausbildung integriert. Das Portfolio Praxiselemente ist demnach ein sogenanntes Entwicklungsportfolio, welches als Sammelmappe zu verstehen ist, in welcher die Studierenden alle Praxisphasen des Studiums als sogenannten „zusammenhängende[n] berufsbiografische[n] Prozess“ (LZV 2009 §13) dokumentieren und reflektieren. In Nordrhein-Westfalen wurde das Portfolio zunächst nur in der zweiten Phase der Ausbildung genutzt, seit 2011 ist es allerdings auch für das Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum verpflichtend und wird im Referendariat fortgeführt (vgl. Koch-Priewe 2013). Die gesetzliche Verankerung verdeutlicht die Relevanz von Portfolioarbeit zur Entwicklung von Reflexionskompetenz. Durch das Verfassen eines Portfolios wird es den Studierenden ermöglicht, sich im Sinne einer *reflection-on-action* (Schön 1983), von ihren Erfahrungen zu distanzieren und diese nicht unreflektiert hinzunehmen, sondern sich gezielt mit diesen auseinanderzusetzen. Dieses Vorgehen soll die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ausgleichen und der Kritik der unreflektierten Übernahme von Praxiserfahrungen entgegenwirken (vgl. Miskovic 2006). Im Sinne einer *reflective practice* (Schön 1983) erlaubt Portfolioarbeit den Studierenden, im Schreibprozess über die Erfahrungen des Praktikums nachzudenken:

„Das Aufschreiben ermöglicht es, komplexe Sachverhalte, die nicht gleichzeitig überblickt werden können, nacheinander zu bearbeiten. [...] In allen Sequenzen des Schreibprozesses besteht die Möglichkeit, durch reflexive Tätigkeit Distanz zum [Erlebten] zu nehmen“ (Miskovic 2006, 1)

Durch dieses Vorgehen wird eine „kognitive Strukturierung und inhaltliche Fokussierung“ ermöglicht (Paus/Jucks 2013, 125). Reflexives Schreiben schafft die Voraussetzung dafür, eigene Denk- und Handlungsmuster zu erkennen. So können mögliche „blinde Flecken“ identifiziert werden und durch Reflexion über diese können Veränderungsprozesse initiiert werden (ebd., 126). Eine einflussreiche Studie der 1990er Jahre (Hatton/Smith 1995) hat ebenfalls die schriftlichen Berichte von Studierenden Videoanalysen und Interviews vorgezogen, um Anzeichen von Reflexion feststellen zu können: „While all data were analysed, the written reports provided most evidence of reflection“ (ebd., 40). Den Autoren ist es gelungen, Schreibstile zu identifizieren, die die Qualität schriftlicher Reflexion abbilden. Da die Analysen von Hatton und Smith auch für diese Arbeit entscheidend

sind, soll im späteren Verlauf ausführlicher auf die Untersuchung eingegangen werden (s. Kapitel 3.1.3.).

Dem Schreibprozess während der Portfolioarbeit wird also eine große Bedeutung zugeschrieben, um implizites Wissen bewusst zu machen und so einen Beitrag zur Förderung der Reflexionskompetenz zu leisten (vgl. Abels 2011). Die Effektivität dieser Methode hängt jedoch entscheidend mit der Einführung in die Technik und vor allem mit der Aufrichtigkeit der Studierenden selbst zusammen (ebd.). Auch für die Portfolioarbeit benötigen die Studierenden Deweys persönliche Dispositionen Aufmerksamkeit, Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Erst dann kann der theoretische Anspruch der Portfolioarbeit auch in der Praxis realisiert werden. In der Literatur wird häufig darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere ein sozialer Kontext dazu beitragen kann, reflexives Schreiben förderlich für die Entwicklung von Studierenden zu machen (Abels 2011, 68):

„Schreiben wird also dann förderlich für die eigene Entwicklung, wenn der Autor seine Haltung und Wertvorstellungen einem Gegenüber mitteilt und zur Diskussion stellt, da nur so ein gelungener Dialog initiiert werden kann, der an den Punkten ansetzt, die eine Weiterentwicklung ermöglichen“

Auch in der Studie von Hatton und Smith (1995) konnte nachgewiesen werden, dass die Studierenden in ihren Hausarbeiten insbesondere durch Gespräche mit ihrem sogenannten *critical friend* die Stufe der dialogischen Reflexion erreichen konnten (vgl. Hatton/ Smith 1995). Auf den bisherigen Ausführungen aufbauend und als Grundlage für die Modellentwicklung soll im folgenden Kapitel die Konkretisierung des Reflexionsbegriffes für das Modell *LauRa* abgebildet werden.

2.5. Bestimmungsmerkmale des Reflexionsbegriffs im Modell LauRa

Das Konstrukt der Reflexion kann nicht universal definiert werden, sondern muss an entsprechende Forschungsvorhaben angepasst werden. Das Verständnis von Reflexion, welches der Modellentwicklung von *LauRa* zugrunde liegt, soll durch folgende Merkmale präzisiert werden.

In Anlehnung an Kompetenz- und Expertisetheorien, welche die grundlegende Prämisse beinhalten, dass „berufliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erlernbar sind“ (Blömeke 2009, 483), wird auch Reflexionskompetenz als lernbar angesehen. Diese Perspektive soll die Annahme der verschiedenen Entwicklungsstufen bzw. Niveaus von Reflexion unterstützen. Reflexionskompetenz wird

als fundamentaler Bestandteil der Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf aufgefasst, mit dessen Hilfe Studierende ihr Wissen und Können miteinander verknüpfen können.

Die Modellierung von Reflexionskompetenz bezieht sich auf konkrete Handlungsanforderungen von Lehramtsstudierenden (vgl. Schaper 2009). In diesem Fall stellen die Absolvierung des Orientierungspraktikums und das Verfassen eines Portfolios die Handlungsanforderungen an Studierende dar. Im Sinne von Schöns Konzept der *reflection-on-action* soll Reflexion durch die *analytische* Durchdringung von *vorgängigen* Erfahrungen ermöglicht und gefördert werden (vgl. Neuweg 2005; Hatton/ Smith 1995; Artmann et al. 2013; Wyss 2013). Hierunter sind Erfahrungen aus dem Orientierungspraktikum zu verstehen, welche im Portfolio Praxiselemente durch die Studierenden dokumentiert und reflektiert werden sollen. Inhaltlich bezieht sich der Reflexionsprozess auf die Situationen im Praktikum (Standards des Orientierungspraktikums), sowie auf Anforderungen an den Lehrerberuf (KMK-Kompetenzbereiche). In Verbindung mit den verschiedenen Niveaus von Reflexion, soll neben der gängigen Bezugnahme auf Reflexionsbreite- und tiefe (vgl. Leonhard et al. 2010; Abels 2011), auch die Dimension der Kompetenzbereiche bei der Modellierung berücksichtigt werden. Reflexion zeichnet sich in diesem Modell also durch drei Dimensionen aus, welche als zentral für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsstudierenden angesehen werden. Die Herleitung dieser Dimensionen soll im folgenden Kapitel mit dem methodischen Vorgehen der Modellentwicklung erläutert werden. Das Ergebnis der Herleitung, das dreidimensionale Kompetenzmodell, sowie der Anwendungskontextes des Modells werden ebenfalls geschildert.

3. Methodisches Vorgehen: LauRa

Für die Entwicklung eines Kompetenzmodells bezogen auf die Reflexionskompetenz angehender Lehrpersonen soll sich sowohl der induktiven, als auch der deduktiven Modellierungsstrategie bedient werden (vgl. Schaper 2009). Das induktive Vorgehen, die empirische Herangehensweise, besteht in diesem Modell aus einer qualitativen inhaltsanalytischen Auswertung von Praxisphasen-Portfolios. Das deduktive Vorgehen, die normative Herangehensweise, umfasst die Auseinandersetzung mit bereits existierenden Reflexionskompetenzmodellen

und der theoretischen Auseinandersetzung mit den dem Lehrerberuf zugrundeliegenden Kompetenzbereichen der KMK. Mit Hilfe einer zusammenfassenden und strukturierenden Inhaltsanalyse wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches drei Dimensionen von Reflexionskompetenz abbildet.

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, stellt das Schreiben von Portfolios eine geeignete Methode dar, um die Entwicklung von Reflexionskompetenz bei angehenden Lehrpersonen zu fördern. Aus diesem Grund wurden im Zuge der Modellentwicklung Praxisphasen-Portfolios qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet, welche von Studierenden nach Absolvierung ihres Orientierungspraktikums verfasst wurden. Es sollte herausgefunden werden, welche inhaltlichen Bereiche des Lehrberufes in den Portfolios von Studierenden abgedeckt werden. Hierfür wurden anonymisierte Portfolios von Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums untersucht. Im Folgenden soll zunächst die Methode der Textanalyse durch die qualitative Inhaltsanalyse in die Forschungsmethodik der Erziehungswissenschaft eingeordnet werden. Hierzu wird die Theorie qualitativen Denkens erörtert, sowie die Postulate qualitativer Forschung. Anschließend werden grundlegende Prinzipien, sowie die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert, um die Auswertung der Orientierungspraktikumsportfolios darstellen zu können.

Die zentralen Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft lassen sich in vier Strömungen einteilen: hermeneutische Methoden; empirisch-quantitative Konzepte; Aktions- und Handlungsforschung (nur im Bereich der Praxisforschung); sowie an die hermeneutische Tradition anknüpfende qualitative Forschungsmethoden (vgl. Krüger 2009). Im Gegensatz zu den 1970er und 1980er Jahren, welche durch Debatten um die Angemessenheit quantitativer *oder* qualitativer Forschungsmethoden gekennzeichnet waren, wird heutzutage versucht, beide Verfahren miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Da es sich bei der Reflexionskompetenz um ein komplexes Konstrukt handelt, welches sich nicht in Quantifizierungen auszählen lässt, scheint für die Modellentwicklung die qualitative Herangehensweise geeignet (Fuhs 2007, 18):

„Die Qualitative Forschung definiert solche Phänomene als einen Forschungsgegenstand, der nicht auf einzeln messbare Variablen reduziert werden kann. [...] Qualitative Forschung arbeitet also daran, die Eigenschaften, die Qualitäten komplexer Phänomene zu erforschen.“

Grundlegend wird qualitatives Denken durch fünf Postulate charakterisiert (Mayring 2002, 19f.): Subjektbezogenheit, Deskription, Interpretation, alltägliches Umfeld und Verallgemeinerbarkeit. Diese fünf Postulate sollen im Folgenden auf die im Rahmen dieser Examensarbeit durchgeführte Modellentwicklung angewendet werden.

In qualitativer Forschung stehen die *Subjekte*, die Menschen im Vordergrund. Ausgangspunkt sind auch in der Modellentwicklung *LauRas* Lehramtsstudierende, Ziel ist die Erkenntnisgewinnung über deren Kompetenzen, gemachte Praxiserfahrungen zu reflektieren. Nach Mayring muss am Anfang einer Analyse eine genaue und umfassende *Deskription* des Gegenstandsbereiches stehen (2002). Dieses Postulat wurde durch die intensive Auseinandersetzung mit Reflexionskompetenz sowohl allgemein, als auch im Zuge der Lehrerprofessionalisierung umgesetzt (Kapitel 2.3.). Das dritte Postulat qualitativer Forschung, die *Interpretation*, meint, dass ein Untersuchungsgegenstand nie völlig offen ist, sondern immer durch Interpretationen erschlossen werden muss (Mayring 2002). Diese Erkenntnis beruht auf hermeneutischen Sichtweisen, welche darauf hinweisen, dass alles, was von Menschen hervorgebracht wird immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist (ebd.). Auch das Verständnis von Reflexion wird sich unter Studierenden sehr unterscheiden. Aus diesem Grund muss die Bedeutung von Reflexion durch die Interpretation des Textmaterials erschlossen werden. Die Nähe zum *alltäglichen Umfeld* unterscheidet sich stark von einer Laborsituation. Menschen verhalten sich in ihrem natürlichen Umfeld anders, als in einer Versuchssituation im Labor (Mayring 2002). Das Verfassen von Orientierungspraktikumsportfolios kann als eine „natürliche“ Situation der Studierenden innerhalb ihres Studiums angesehen werden. Das letzte Postulat qualitativer Forschung, die *Verallgemeinerbarkeit*, kann nicht automatisch erfolgen, sondern muss im Einzelfall schrittweise begründet werden (Mayring 2002). Die Erfassung von Reflexionskompetenz mit Hilfe der untersuchten Portfolios kann keine allgemein gültigen „Naturgesetze“ hervorbringen, sondern muss an eben diesen Portfolios begründet werden. Qualitative Forschung arbeitet mit deutlich kleineren Fallzahlen als quantitative Forschung. Aus diesem Grund müssen Argumente und Explikationen angeführt werden, für welche Situationen die Ergebnisse gültig

sind (ebd.). An die Postulate qualitativer Forschung anschließend sollen nun Methoden der Erhebung und Auswertung diskutiert und auf die Modellentwicklung *LauRa*s konkretisiert werden.

Methoden der qualitativen Datenerhebung reichen von Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsverfahren bis hin zu sogenannten nichtreaktiven Verfahren (vgl. Krüger 2009). Die Entwicklung des Modells zur Erfassung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden hat sich dem nichtreaktiven Verfahren der Dokumentenanalyse bedient, bei welchem der Forscher „nicht Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen zum Zwecke der Materialerhebung ist, sondern mit Material arbeitet, das er vorfindet“ (Krüger 2009, 209). Dem Verständnis qualitativer Forschung nach, werden Dokumente als „eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen ihrer Verfasser (bei der Rezeption, auch ihrer Leser) [anerkannt] und als solche zum Gegenstand der Untersuchung [gemacht]“ (Wolff 2007, 504). Die zu analysierenden Portfolios wurden nicht im Zuge dieser Modellentwicklung erhoben, sondern lediglich zu dieser genutzt. Die Studierenden als Verfasser der Portfolios erbringen eigenständige Leistungen, die zum Gegenstand der Modellentwicklung untersucht werden. Bezüglich der Auswertung dieser Dokumente wurde sich für das deskriptiv-analytische Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden, um herauszufinden, welche subjektiven Sichtweisen hinter dem Konstrukt Reflexion bei Lehramtsstudierenden stehen. Die Inhaltsanalyse von Textmaterial geht auf eine kommunikationswissenschaftliche Technik zurück, welche in den USA zur Analyse von Massenmedien entwickelt wurde, um diese systematisch und quantitativ auswerten zu können (vgl. Mayring 2002). Häufigkeiten und Auszählungen, also Quantifizierungen, standen hier im Vordergrund. Kritik an dieser Methode wurde durch zu geringe Berücksichtigung des Kontextes von Textbestandteilen, markanten Einzelfällen und unterschwelligem Sinnstrukturen begründet (vgl. ebd.). Aus diesem Grund setzt die qualitative Inhaltsanalyse am systematischen Verfahren der quantitativen Methode an, um darüber hinaus das Material schrittweise interpretativ zu analysieren. Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem, durch welches diejenigen Aspekte bestimmt werden, welche „aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, 114). Das Grundkonzept einer qualitativen Inhaltsanalyse kann wie folgt definiert werden:

„Es geht um eine Zusammenfassung des Textes, die den im Text enthaltenen Sinn in so genannten Kategorien darstellt, die ihrerseits in einem System organisiert sind. Das Kategoriensystem mit Kategorien, Unterkategorien, Kategoriendefinitionen und Ankerbeispielen stellt den in den ausgewerteten Texten enthaltenen latenten Sinn dar (Mayring 2002). Es dient als Ausgangspunkt für die Interpretation des Textes und ist Herzstück der Analyse.“ (Ramsenthaler 2013, 23)

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte einer Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring im Sinne eines „lückenlosen Argumentationszusammenhangs“ (Früh 2011, 24) erläutert.

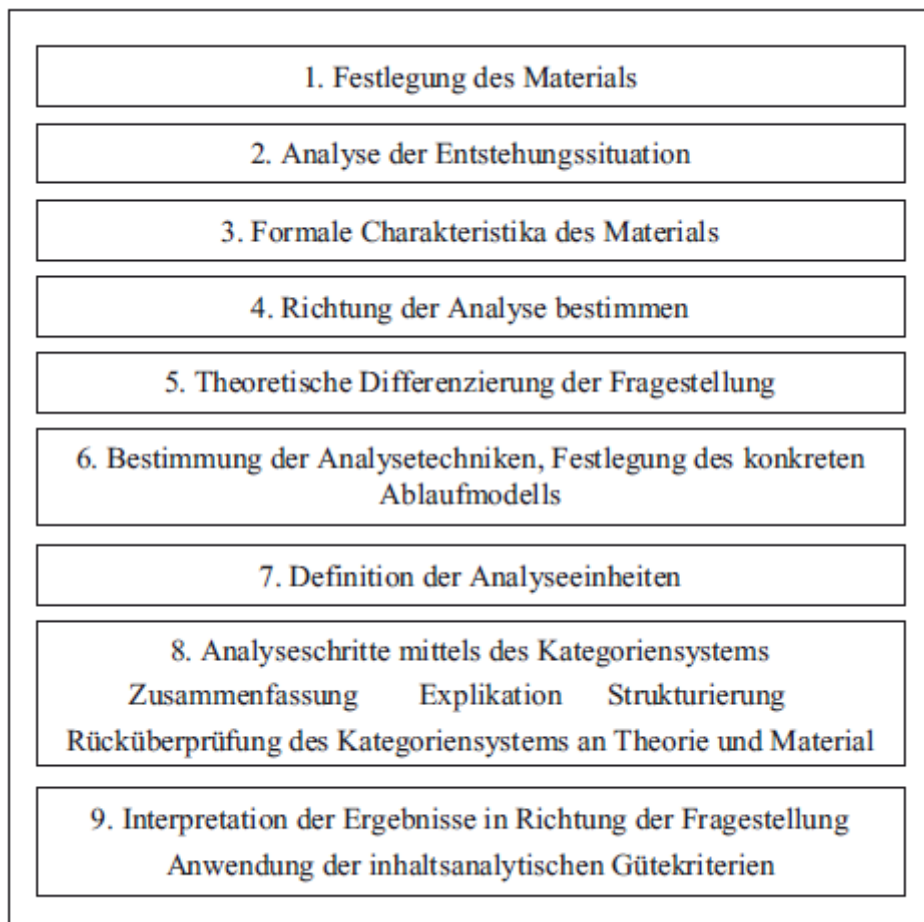


Abbildung 2: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse nach Mayring (2007)

(1) Für eine qualitative Inhaltsanalyse muss zunächst das zu analysierende Material festgelegt werden. In diesem Fall werden die Kapitel aus den Portfolios analysiert, welche sich mit der Gesamtreflexion des Praktikums auseinandersetzen, da hier davon auszugehen ist, Aspekte von Reflexionskompetenz erfassen zu können. (2) Als nächstes folgt die Analyse der Entstehungssituation. Die Verfasser der Portfolios sind Lehramtsstudierende in den ersten Semestern ihres Studiums, die in dem Portfolio ihr Orientierungspraktikum dokumentieren und reflektieren sollen. Hintergrund der Entstehungssituation ist die Erbringung einer

Studienleistung (formaler Hintergrund) und das Leisten eines Beitrags zur eigenen professionellen Entwicklung der Studierenden (individueller Hintergrund), da das Ziel des Orientierungspraktikums eine „kritische Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das weitere Studium“ (LABG 2009, §12(2)) ist. Das Orientierungspraktikum wird an der Universität Paderborn durch das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ) begleitet. (3) Formal orientiert sich das Material dementsprechend an einem Leitfaden, welcher durch die Praktikumsbetreuer der Universität Paderborn in Orientierung an die Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt wurde. Im sogenannten Kapitel „Gedanken zur eigenen professionellen Entwicklung (Erfolgs- und Wachstumsseiten)“ sollen die Studierenden folgende Aspekte einbeziehen (PLAZ 2015b, 15):

„Reflektieren Sie, ob und inwieweit sich Ihre Erwartungen und Befürchtungen bestätigt haben und welche von Ihren Zielen Sie umsetzen konnten. Überlegen Sie, wie die Erfahrungen aus dem Praktikum dazu beitragen können, Ihr Studium möglicherweise zielorientierter oder mit einer schwerpunktmäßigen Ausrichtung zu planen und zu gestalten. Stellen Sie fest, in welchen Bereichen Sie sich bereits angemessen ausgebildet fühlen und wo Ihnen Defizite deutlich geworden sind.“

Die konkrete Aufforderung zu reflektieren verdeutlicht die Nützlichkeit des Kapitels, um Reflexionskompetenz analysieren zu können.

(4) Nachdem das Ausgangsmaterial definiert wurde, muss die Richtung der Analyse erarbeitet werden (Mayring 2007). Der Fokus der Interpretation soll auf Aspekten der Reflexion liegen. (5) Die theoriegeleitete Differenzierung der Analyse kann im theoretischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) nachgelesen werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, welche inhaltlichen Bereiche des Praktikums reflektiert werden und auf welchem Niveau die Studierenden dies tun. Nach Mayring ist das Herzstück der qualitativen Inhaltsanalyse die Entwicklung und Durchführung des sogenannten Ablaufmodells, welches „die Inhaltsanalyse systematisch und für andere nachvollziehbar macht“ (Ramsenthaler 2013, 28). Hinsichtlich der Analysetechnik unterscheiden Mayring (2002) drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse reduziert das Textmaterial auf die wesentlichen Inhalte. Durch Explikation soll zusätzliches Material an fragliche Textstellen herangeführt werden, um diese erklären zu können. Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist es, unter bestimmten zuvor gesetzten Kriterien Aspekte

aus dem Material zu filtern (ebd.). (6) Im Rahmen der Modellentwicklung soll zunächst eine Zusammenfassung zur Bildung induktiver Kategorien stattfinden. Im Anschluss daran soll in Bezug auf die deduktive Vorgehensweise eine strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt werden.

(7) Die Definition der Analyseeinheiten umfasst die Festlegung von Kodiereinheiten, Kontexteinheiten, sowie Auswertungseinheiten (Ramsenthaler 2013). Die Kodiereinheit definiert den kleinsten Bestandteil, welcher einer Kategorie zugeordnet werden darf (ebd.). In diesem Fall sollen sogenannte thematische Codes (Kuckartz 2010) als Kodiereinheiten definiert werden. Die zu analysierenden Einheiten werden nicht als objektive Fakten verstanden, sondern als „Zeiger auf bestimmte Themen im Text“ (ebd., 61). Im Gegensatz zu quantitativen Inhaltsanalysen stellen die Kodiereinheiten hier „*Sinneinheiten* und keine *formalen* Einheiten wie ein Wort oder eine Zeichenkette“ (ebd., 63) dar. Die Kontexteinheit, welche den größten Bestandteil definiert, welcher einer Kategorie zugeordnet werden darf, wird in diesem Modell dem sogenannten Reflexionskapitel der Portfolios zugeschrieben. Die Auswertungseinheit legt fest, welche Textteile nacheinander untersucht werden (Ramsenthaler 2013). Die anonymisierten Portfolios wurden zu Beginn mit einer laufenden Nummer versehen, welche nacheinander analysiert wurden.

(8) Der nächste Schritt einer qualitativen Inhaltsanalyse umfasst die Analyseschritte mittels des Kategoriensystems. Wie bereits erwähnt, erfolgt im Rahmen des Modells im ersten Schritt die zusammenfassende Inhaltsanalyse (induktive Kategorienbildung), im zweiten Schritt soll eine strukturierende Inhaltsanalyse das Modell weiter spezifizieren (deduktives Vorgehen). Die Herleitung der Dimensionen mit Hilfe der beiden Vorgehensweisen soll folgend dargestellt werden.

3.1. Herleitung des Modells

3.1.1. Erste Dimension: Reflexionsbreite/ Komplexität

Im Sinne induktiver Kategorienbildung, eines „bottom-up“ Prozesses, werden die Kategorien aus dem Material heraus gebildet (Ramsenthaler 2013, 29). Im folgenden Kapitel soll das Kategoriensystem der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erörtert, sowie die Ergebnisse interpretiert werden (9).

Die vorab festgelegten Selektionskriterien für die Kategorienbildung sind die inhaltlichen Bereiche des Portfolios, in welchen die Studierenden ihre Praxiserfahrungen reflektieren. Dies wurde beim Lesen der Texte bedacht, um so passende Textstellen identifizieren zu können. Diese Textstellen wurden paraphrasiert, um anschließend in Kategorien zusammengefasst werden zu können. Textstellen mit ähnlicher Bedeutung wurden im Sinne der Subsumption diesen Kategorien zugeordnet (vgl. Ramsenthaler 2013). Folgendes Kategoriensystem hat sich aus dieser Analyse ergeben:

Kategorie	Kodierregel	Ankerbeispiel
Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)	Der Kategorie der „Pädagogischen Handlungsfelder“ sind all diejenigen Aussagen der Studierenden zuzuordnen, die sich auf beobachtetes Lehrer- und Schülerverhalten, sowie auf unterrichtliche, erzieherische und außerschulische Situationen beziehen. Das bedeutet, dass nur diejenigen Aussagen zugeordnet werden, die mit Hospitationen zu tun haben, nicht aber mit eigenen Handlungssituationen.	<i>„Das Orientierungspraktikum hat mir gezeigt, dass die Arbeit mit Kindern sehr anspruchsvoll und feinfühlig ist. Man muss Probleme der Schüler erkennen können und Förderkonzepte erstellen, die die Schüler in ihrer weiteren Schullaufbahn unterstützen.“</i>
Theorie-Praxis-Verknüpfung	Der Kategorie „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf konkrete Theorien beziehen oder die die Zuhilfenahme von Modellen und Konzepten in der schulischen Praxis beschreiben. Oftmals kann es vorkommen, dass theoretisches Hintergrundwissen nicht konkret benannt wird, sondern dass lediglich eine Beziehung zwischen Theorien und Praxissituationen genannt wird. Auch diese Aussagen werden dieser Kategorie zugeordnet.	<i>„Das bildungswissenschaftliche Hintergrundwissen, das ich in der Universität kennen gelernt habe, hat mir vor allem bei der Unterrichtsplanung viel geholfen. Weiterhin hat es mich unterschiedliche Unterrichtssituationen leichter erkennen und lesen lassen.“</i> <i>„Ich habe die Waldorfpädagogik kennengelernt, würde aber nicht behaupten, dass ich sie im Rahmen des Orientierungspraktikums in ihrer Ganzheit erfassen konnte.“</i>
Gestaltung von Handlungssituationen	Der Kategorie „Gestaltung von Handlungssituationen“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf eine eigenständige Handlung des Studierenden beziehen. Dazu gehören neben der Durchführung von Handlungssituationen auch die Planung und die Reflexion über eben diese.	<i>„Insgesamt habe ich fünf Unterrichtsstunden übernommen und durchgeführt. Einige davon eher spontan, andere zuvor ausgearbeitet und geplant.“</i>

		„Vor allem während meiner Unterrichtsstunde habe ich bemerkt, dass es wichtig ist, dass man sich den Respekt der Schüler verschafft, indem man klare Regeln aufstellt, an die sich die Schüler halten müssen und eine gewisse Strenge vermittelt.“
Professionelle Entwicklung	Der Kategorie „Professionelle Entwicklung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf persönliche Erfolge und Wachstumsmöglichkeiten beziehen. Es werden die eigenen erzieherischen, Lehr- und Beurteilerkompetenzen beschrieben, sowie Aussagen zur Selbst- und Fremdevaluation genannt. Darüber hinaus werden Ideen oder konkrete Vorhaben für die weitere Studiumsplanung genannt. Da gerade diese Kategorie inhaltliche Überschneidungen mit den ersten drei Kategorien beinhalten kann, ist es wichtig, in den Aussagen auf die konkreten Bezüge zur professionellen Entwicklung zu achten.	„Dennoch haben mich vor allem eher weniger positive Erfahrungen [...] darin bestärkt, für eine Veränderung der Schullandschaft und des Umgangs mit Schülern, besonders in Bezug auf individuellem Lernen, einzutreten. Für mein weiteres Studium nehme ich mir daher vor, Denkanstöße anzuregen, Aufmerksamkeit auf Schwachstellen zu legen und gemeinsam mit Mitstudenten und Dozenten neue Wege für eine bessere Schule zu entwickeln.“

Die vier Kategorien können als *Kompetenzkomponenten* (Frey/ Jung 2009) verstanden werden und bilden im Modell LauRa die *Reflexionsbreite* ab. Darüber hinaus gleichen sie den von König et al. (2014,8) entwickelten fünf Dimensionen lernprozessbezogener Tätigkeiten: Komplexität über forschungsmethodische Zugänge erkunden; Pädagogische Handlungssituationen planen und durchführen; Theorien auf Situationen beziehen; Mit Situationen analytisch-reflexiv umgehen:

„Der kognitionspsychologischen Forschung zur Lehrerexpertise folgend, stellen derartige Tätigkeiten Herausforderungen dar, denen sich „Novizen“ stellen müssen, um Unterrichtsexpertise zu erwerben.“ (König et al. 2014, 8; zitiert nach Bromme 1992; Berliner 2004)

Lehramtsstudierende werden diesem Verständnis nach als „Novizen“ bezeichnet, die sowohl durch das theoretische Studium an der Universität, als auch durch die schulpraktischen Tätigkeiten während des Studiums und der weiteren Berufstätigkeit Expertise entwickeln. Die Analyse der Reflexionskapitel hat gezeigt,

dass sich die Aussagen der Studierenden stark auf die Standards des Orientierungspraktikums (LZV 2009, §7) beziehen. Diese Erkenntnis scheint nicht überraschend, da davon auszugehen ist, dass sich die Studierenden an dem Leitfaden der Universität und somit an den Vorgaben des Landes orientiert haben. Im Folgenden sollen die vier Kategorien der Reflexionsbreite eingehender erläutert werden.

Der durch die LZV (2009, §7) erste definierte Standard für das Orientierungspraktikum an Universitäten in Nordrhein-Westfalen lautet:

„Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums (§ 12 Abs. 2 Satz 1 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit, die Komplexität des schulischen Handlungsfelds aus einer professions- und systemorientierten Perspektive zu erkunden.“

Die Studierenden nennen zu diesem Standard bzw. der dazu passenden Kategorie „Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)“ viele unterschiedliche Aspekte des Lehrerberufes. Häufig werden zusätzliche, über das Unterrichten hinausgehende, Aufgaben von Lehrpersonen beobachtet, um die Komplexität des Berufes darzustellen. Hierzu zählen beispielsweise Konferenzen, Fortbildungen, Elternabende, Elternsprechtage, Klassenfahrten und auch verschiedene AGs. Auch die Lehrerrolle wird in diesem Zuge häufig bedacht. Der Perspektivwechsel von Schüler- auf Lehrerrolle, Beziehungen zu den Schülern und auch zu Kolleginnen und Kollegen werden hier angeführt. Darüber hinaus wird das System Schule durch die verschiedenen Rahmenbedingungen und Organisationsstrukturen beschrieben. Nennungen zum Schulprofil, zur Lage der Schule oder auch zu Aufgaben der Schulleitung können hierunter verstanden werden.

Der zweite Standard des Orientierungspraktikums (LZV 2009, §7) lautet:

„Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums (§ 12 Abs. 2 Satz 1 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit, erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten pädagogischen Situationen herzustellen.“

Dieser Standard kann der Kategorie „Theorie-Praxis Verknüpfung“ zugeordnet werden. In dieser Kategorie werden häufig didaktische Theorien und Modelle beobachtet und analysiert. Viele Studierende erkennen an der Universität gelernte Methoden wieder und beurteilen diese über die gemachten Praxiserfahrungen. Das Verhältnis von Theorie und Praxis wird unter den Studierenden unterschiedlich bewertet. Einige Studierende schreiben, dass sich Theorie und Praxis nicht immer unproblematisch miteinander verknüpfen lassen und Theorien letztendlich

„nur“ Theorien bleiben, da sie die Wirklichkeit und tatsächliche Realisierung nie vollends abbilden können. Andere Studierende bewerten Theorien als hilfreich, um bestimmte Situationen besser nachvollziehen zu können. Da das Orientierungspraktikum zu Beginn des Lehramtsstudiums durchgeführt wird, stellen viele Studierende fest, dass ihr bisheriges Theoriewissen noch nicht ausreicht, um es auch in der Praxis intuitiv anwenden zu können.

Der dritte Standard des Orientierungspraktikums (LZV 2009, §7) lautet:

„Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums (§ 12 Abs. 2 Satz 1 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit, einzelne pädagogische Handlungssituationen mit zu gestalten.“

In der Kategorie „Gestaltung von Handlungssituationen“, welche diesen Standard abbildet, liegt der Fokus eindeutig auf der Planung, Durchführung und Reflexion von eigenen Unterrichtsstunden. Auch dies ist nicht verwunderlich, da es ein integraler Bestandteil des Orientierungspraktikums ist, erste eigene Erfahrungen im Unterrichten zu sammeln. Andere pädagogische Handlungssituationen beziehen sich beispielsweise auf die Hausaufgabenbetreuung, Einzelarbeit mit Schülern oder auch die Übernahme von Klausur- und Pausenaufsichten.

Im vierten Standard des Orientierungspraktikums wird die Bedeutung der eigenen professionellen Entwicklung betont (LZV 2009, §7):

„Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums (§ 12 Abs. 2 Satz 1 Lehrerausbildungsgesetz) verfügen über die Fähigkeit, Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mit zu gestalten.“

In der Kategorie „Professionelle Entwicklung“ werden die persönlichen Erfolgs- und Wachstumsseiten formuliert. Die Studierenden weisen insbesondere in dieser Kategorie Kompetenzen des Reflektierens auf, da das Erkennen eigener Stärken und Schwächen, sowie die Fähigkeit, aus diesen Rückschlüsse für das weitere Studium zu ziehen, essentielle Voraussetzungen für die Förderung von Reflexionskompetenz sind. Wichtige inhaltliche Themen, die in dieser Kategorie häufig genannt werden sind beispielsweise der Umgang mit Unterrichtsstörungen, Inklusion, Medienbildung, Leistungsbewertung und auch die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Die Studierenden möchten oft auf ihrer persönlichen Wachstumsseite mehr Sicherheit und Routine entwickeln, um von den Schülern als Autoritätsperson wahrgenommen zu werden. Der Großteil der Studierenden betont, die richtige Berufswahl getroffen zu haben. Darüber hinaus werden Ziele für das weitere Studium, sowie für weitere Praxisphasen

gesetzt. Einige Studierende entscheiden sich für die Wahl eines Profilstudiums, um sich schwerpunktmäßig mit bestimmten Themen wie Heterogenität auseinanderzusetzen.

Durch die erste inhaltsanalytische Auswertung der Portfolios wurde herausgefunden, dass die gebildeten Kategorien den Standards des Orientierungspraktikums zugeordnet werden können. Eine erste Dimension des Modells, die Reflexionsbreite, konnte generiert werden. Diese Dimension bildet die Komplexität des Lehrerberufes ab. Im weiteren Verlauf soll das Ergebnis der deduktiven Vorgehensweise (strukturierende Inhaltsanalyse) aufgezeigt werden.

3.1.2. Zweite Dimension: Kompetenzbereiche/ Inhaltsbereiche

Die Analyse der Portfolios hat deutlich gemacht, dass die inhaltlichen Kategorien der Reflexionsbreite nicht ausreichen, um die Aussagen der Studierenden ohne Informationsverlust diesen Kategorien zuordnen zu können. Die Textstellen umfassen größtenteils unterschiedliche Aspekte und Anforderungen an den Lehrerberuf. In der Kategorie „Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)“ werden beispielsweise sowohl unterrichtliche, als auch außerunterrichtliche Situationen genannt:

„Während meines Praktikums durfte ich Lehrpersonen in den Klassen 9 - 13 begleiten und habe somit einen detaillierten und aufschlussreichen Einblick in die Unterrichtsstunden und -inhalte bekommen.“

„Die Teilnahme an einem Elternabend hat sich für mich auch als bereichernd dargestellt, weil ich diese Facette des Lehrerberufs natürlich vorher noch nicht gekannt habe und so einen genaueren Einblick über das Eltern-Lehrer-Verhältnis bekommen habe.“

Die erste Aussage bezieht sich eindeutig auf die Hospitation von Unterrichtssituationen, die zweite Aussage thematisiert ein außerunterrichtliches Tätigkeitsfeld von Lehrern, den Elternabend. Um das Modell weiter spezifizieren zu können, sollen die KMK-Kompetenzbereiche in das Modell einbezogen werden. Der Katalog der KMK beschreibt die Kompetenzen an den Lehrerberuf auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns (KMK 2004). Es werden vier Kompetenzbereiche von Lehrpersonen unterschieden: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Den Kompetenzbereichen werden Kompetenzen und dazugehörige Standards zugeordnet. Die folgende Tabelle veranschaulicht die vier Kompetenzbereiche und deren relevante Inhalte. Diese kann als zuvor erstelltes

Kategoriensystem verstanden werden, mit welchem das Material erneut durchgegangen wurde. Die Ankerbeispiele beziehen sich auf passende Textstellen aus den Portfolios.

Kompetenzbereich	Relevante Inhalte	Ankerbeispiele
Unterrichten	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungstheorien - Allgemeine und fachbezogene Didaktiken - Planung von Unterrichtseinheiten - Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen - Medienpädagogik, -psychologie - Unterrichtsqualität - Lerntheorien, Formen des Lernens - Schul- und Unterrichtsforschung - Theorien der Lern- und Leistungsmotivation - Lern- und Selbstmotivationsstrategien - Methoden selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens - Grundlagen des lebenslangen Lernens 	<p>„Durch die Planung einer eigenen Unterrichtsstunde habe ich sehr viel dazu lernen können [...]“</p> <p>„Ich hatte zum ersten Mal die Möglichkeit, die gelernten didaktischen Modelle und Methoden im Unterricht umzusetzen.“</p> <p>„Mit Hilfe des allgemein-didaktischen Modells nach Klafki konnte ich einen zielorientierten Blick auf Unterricht entwickeln.“</p>
Erziehen	<ul style="list-style-type: none"> - Pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen - Benachteiligungen von SuS - Interkulturelle Dimensionen - Geschlechtsspezifische Einflüsse auf Bildungs-/ Erziehungsprozesse - Demokratische Werte und Normen - Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen - Selbstbestimmtes Urteilen und Handeln - Krisen-/ Entscheidungssituationen von SuS - Kommunikation und Interaktion - Elternarbeit - Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters (Prävention und Intervention) - Konflikte/ Konfliktbearbeitung - Gewalt/ Diskriminierung 	<p>„Ich habe gelernt, dass das Arbeiten mit sozial-schwachen Kindern, sowie mit Kindern mit Migrationshintergrund ein ganz anderes Arbeiten ist, als die Arbeit an einer „gutbürgerlichen“ Grundschule.“</p> <p>„Da ich im Studium bereits viel über Heterogenität gehört habe, wusste ich, dass die Leistungsunterschiede in einer Klasse durch die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder bedingt sind.“</p> <p>„Ich nehme Kinder und Jugendliche mit ihren individuellen Bedürfnissen wahr und kann sie ressourcenorientiert auf dem Weg zu einer individuellen Identitätsbildung unterstützen.“</p>

Beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> - Merkmale von Heterogenität/ Diversität - Einflussfaktoren auf Lernprozesse - Lernvoraussetzungen - Formen der Hoch- und Sonderbegabung - Lern- und Arbeitsstörungen - Grundlagen der Lernprozessdiagnostik - Beratung (von SuS, Eltern) - Kooperationspartner (Diagnostik, Beratung inner- und außerschulisch) - Leistungsbeurteilung - Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung - Prinzipien der Rückmeldung 	<p>„Mir ist neu, dass die Lehrer teilweise auch mit dem Jugendamt zusammenarbeiten müssen. So müssen sie erkennen, wenn ein Kind Zuhause vernachlässigt wird.“</p>
Innovieren	<ul style="list-style-type: none"> - Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Ort und Organisation - Rechtliche Rahmenbedingungen (Schulgesetz, Grundgesetz...) - Persönliche berufsbezogene Wertvorstellungen und Einstellungen - Belastungs- und Stressforschung - Methoden der Selbst- und Fremdevaluation - Bildungsforschung - Organisatorische Bedingungen an Schulen und Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich - Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität - Bildungsaufträge verschiedener Schulararten/ Bildungsgänge - Schulentwicklung - Inklusive Schulentwicklung 	<p>„Durch das gesamte Handlungsfeld Schule mit allen sozialen Gefügen und Beziehungen konnte ich viele neue Einblicke in den Lehrerberuf erlangen.“</p> <p>„Ich habe gelernt, das System Schule und die Prozesse, die eng mit diesem verbunden sind, einzuschätzen und zu dokumentieren.“</p>

Mit Hilfe dieses Kategoriensystems ist es möglich, die Aussagen der Studierenden noch genauer differenzieren zu können. Um zu dem obigen Beispiel zurückzukommen, kann die erste Aussage nun dem Kompetenzbereich Unterrichten, die zweite Aussage dem Beurteilen zugewiesen werden, da ein Elternabend als „Beratungssituation“ verstanden wird. Die deduktive Erweiterung des Modells um diese Kompetenzbereiche erlaubt es, die Aussagen der Studierenden sowohl in die Kategorien der Reflexionsbreite, als auch in entsprechende Kompetenzbereiche der KMK einordnen zu können. Durch die Reflexionsbreite kann abgebildet werden, inwieweit die Studierenden die Komplexität des Lehrerberufes erkennen und reflektieren können. Die Kompetenzbereiche ermöglichen darüber hinaus die Zuordnung zu relevanten Inhaltsbereichen des Lehrerberufes. Aus diesem Grund kann diese Dimension den sogenannten Kompetenz**facetten** in Anlehnung an

Frey/Jung (2011) zugeordnet werden. Die dritte Dimension des Modells soll es zudem erlauben, Aussagen über die Qualität der Reflexionskompetenz zu geben. So soll auch die dritte Komponente eines Kompetenzstrukturmodells abgedeckt werden, die *Kompetenzstufen* (ebd.).

3.1.3. Dritte Dimension: Reflexionstiefe/ Niveaustufen

Die Bestimmung der Qualität von Reflexionskompetenz stellt eine besondere Herausforderung dar. Zahlreiche bislang durchgeführte Versuche, Niveaus von Reflexionskompetenz zu differenzieren berufen sich auf das Stufenmodell in Anlehnung an Hatton und Smith (1995) (z.B. Artmann et al. 2013; Leonhard 2008; Lüsebrink/Grimminger 2014). In Anlehnung an die Arbeiten Schöns und eigener empirischer Befunde entwickelten die australischen Forscher ein Modell, um Anzeichen von Reflexion feststellen und bewerten zu können (vgl. Wyss 2013). Durch die Analyse schriftlich angefertigter Berichte von Lehramtsstudierenden generierten die Autoren vier Schreibstile, welche als Reflexionsniveaus verstanden werden: *descriptive writing*, *descriptive reflection*, *dialogic reflection*, sowie *critical reflection* (Hatton/Smith 1995, 40). Aussagen, die dem *descriptive writing* zugeordnet werden, sind noch nicht reflektierend, sondern beschreiben lediglich Geschehnisse. Der Stufe der *descriptive reflection* können Aussagen zugeordnet werden, welche erste Versuche des Erklärens aufweisen. Beobachtungen werden meist auf persönlichen Urteilen oder Literatur beruhend reflektiert. Die *dialogic reflection* beschreibt eine Art Diskurs, einen Dialog mit sich selbst, in welchem ein Zurücktreten von Ereignissen demonstriert wird und zur Erklärung von Situationen mögliche Alternativen hinzugezogen werden (vgl. Lüsebrink/Grimminger 2014). Reflexion zeichnet sich auf dieser Stufe durch ein Abwägen von Für und Wider aus. Auf der Stufe der *critical reflection* wird Reflexion durch das Einbeziehen historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen charakterisiert (vgl. ebd.). Die Untersuchung von Hatton und Smith (1995) hat ergeben, dass die beschreibende Reflexion (*descriptive reflection*) am häufigsten festzustellen war. Beweise für die kritische Reflexion ließen sich in insgesamt nur acht schriftlichen Berichten finden. Oft begannen die Studierenden mit der beschreibenden Reflexion, um dann zur dialogischen Reflexion überzugehen, sobald sie sich auf ihren *critical friend* bezogen (ebd., 41).

Da das Modell von Hatton und Smith nicht bloß auf theoretischen, sondern auch auf empirischen Befunden beruht, sollen die vier Schreibstile als Reflexionstiefe in das Modell *LauRa* aufgenommen werden. Vor einem zweiten Materialdurchgang wurden die vier Stufen als Kategoriensystem festgelegt, um Aussagen der Studierenden einer dritten Dimension, der Reflexionstiefe, zuweisen zu können. Folgende Tabelle beinhaltet die Kategorien der Reflexionstiefe, Definitionen der Kategorien und Ankerbeispiele aus den Portfolios.

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Stufe 0: <i>descriptive writing</i>	Beschreibung von Beobachtungen/ Situationen. Nicht reflektierend. Reine Wiedergabe bzw. Beschreibungen von Ereignissen und Beobachtungen ohne diese zu hinterfragen oder mögliche Gründe für die Ereignisse zu erläutern.	„Insgesamt habe ich fünf Unterrichtsstunden übernommen und durchgeführt. Einige davon eher spontan, andere zuvor ausgearbeitet und geplant.“ "Des Weiteren möchte ich während meines Studiums Seminare zum Thema "Unterrichtsstörungen" besuchen. Dieses Thema war für mich ein sehr interessanter Beobachtungsschwerpunkt und mir ist aufgefallen, dass dieser eine alltägliche Rolle im Leben eines Lehrers spielt."
Stufe 1: <i>descriptive reflection</i>	Beschreibende Reflexion , in der versucht wird, Gründe/ Rechtfertigungen anzuführen, allerdings noch erzählend/ beschreibend. Der Versuch, Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherche beruhen, zu identifizieren.	„Allerdings wurde mir während des Praktikums auch bewusst, wie anstrengend und nervenaufreibend der Lehrerberuf teilweise sein kann. Der Job hört längst nicht auf, wenn der Unterricht nachmittags zu Ende geht. Stundenvor- und Nachbereitung verlangen viel Zeit, Organisation und Muse. Diese Arbeit wird von vielen Außenstehenden oftmals nicht wahrgenommen und erkannt und so ärgern mich persönlich Aussagen wie „Ach die Lehrer machen sich ein schönes Leben. Um 13 Uhr Schulschluss und dann den ganzen Tag faulenzen.“ Denn wer ein guter Lehrer und gewissenhafter Lehrer sein will, der ist sicher alles andere als faul. Auch Tätigkeiten neben der des Unterrichtens, wie Konferenzen, Projekte, Elterngespräche, AG-Leitungen, Organisation von Klassenfahrten, und und und gehören zum Lehrerberuf dazu und benötigen Zeit und Engagement.“
Stufe 2: <i>dialogic reflection</i>	Dialogische Reflexion . Eine Art Diskurs mit sich selbst. Eine Untersuchung möglicher Ursachen, die sich durch ein Abwägen des Für und Wider kennzeichnet. Erfahrungen/ Ereignisse/ Beobachtungen	"Ich erlebte, wie oft die LK [Lehrkraft] darum kämpfen mussten, ruhige Arbeitsphasen zu schaffen. In Gesprächen, in denen ich ihnen offen meine Empfindungen diesbezüglich mitteilte und nach Ursachen und Handlungsalternativen suchte, bzw. gemeinsam überlegen wollte, stellte sich bei allen Fach-LK heraus, dass sie es auf die Ursache schieben, "zu wenig Macht als bloße Fachkraft" gegenüber den Kindern zu

	<p>werden noch einmal durchdrungen, es wird sich in die Situation zurückversetzt. Ein Abwägen verschiedener Möglichkeiten oder Interpretationen eines Aspektes muss deutlich sein.</p>	<p><i>haben. Lediglich der Klassenlehrer, der sie viel öfter unterrichtet, würde an die Kinder herankommen. Der Klassenlehrer empfand dies ebenso. In einem Gespräch mit SuS aus der 13. Klasse gestanden sie mir ehrlich, dass sie sich selbst von der 7. bis zur 9. Klasse als "schlimm" empfand. Doch soll man sich damit zufrieden geben, dass dies evtl. eine Entwicklungsphase ist, in der man nicht so leicht Zugang zu den SuS erlangen kann? Ich möchte mich diesem Gedanken nicht anschließen und teile vielmehr das Urteil der Kunstlehrerin, die ich in der 11. und 13. Klasse begleiten konnte und mir sagt, dass in ihren Augen in dieser Phase einzig und allein die Begegnung mit Authentizität und Humor hilfreich sei, Strafen hingegen als absolut u[n]konstruktiv seien. Eine erfolgreich umgesetzte, "Gewaltsame Kommunikation" ersehe ich als mögliche Lösung für viele L-S-, oder auch L-L-Beziehungen und essenziell für die pädagogische Arbeit, was auch erstrebenswert ist, mit in die Studieninhalte der Universität aufgenommen zu werden. In einer pädagogischen Zeitschrift erschließt sich mir die pädagogische Arbeit unter dem Titel "Erziehungskunst" als wirkliche besondere Fähig- und Fertigkeit, [der] man täglich neu lernend bewusst begegnen sollte."</i></p>
<p>Stufe 3: <i>critical reflection</i></p>	<p>Kritische Reflexion. Entwicklung von Lösungen/ Entscheidungen und die Begründung dieser Entscheidungen unter Einbezug historischer, sozialer und/oder politischer Rahmenbedingungen.</p>	

Die Tabelle verdeutlicht, dass sich keine Aussagen der Stufe *critical reflection* zuordnen ließen. Dementsprechend konnte kein Ankerbeispiel für diese Kategorie formuliert werden. Da es sich bei dem Material um Portfolios von Lehramtsstudierenden handelt, die sich in den ersten Semestern ihres Studiums befinden, soll diese Tatsache nicht negativ auf die Modellentwicklung auswirken. Dennoch sollen Implikationen für die Weiterentwicklung des Modells (Kapitel 4) auch dieses Phänomen berücksichtigen. Das Ergebnis der Modellentwicklung, ein dreidimensionales Kompetenzmodell soll im folgenden Kapitel erläutert werden. Auch der Anwendungskontext des Modells wird mit Hilfe eines Diagnoseinstruments dargestellt.

3.2. Ergebnis der Modellentwicklung

Die induktive, wie auch deduktive Vorgehensweise der Modellentwicklung hat es ermöglicht, drei Dimensionen von Reflexionskompetenz zu modellieren, welche ein dreidimensionales Kompetenzmodell abbilden:

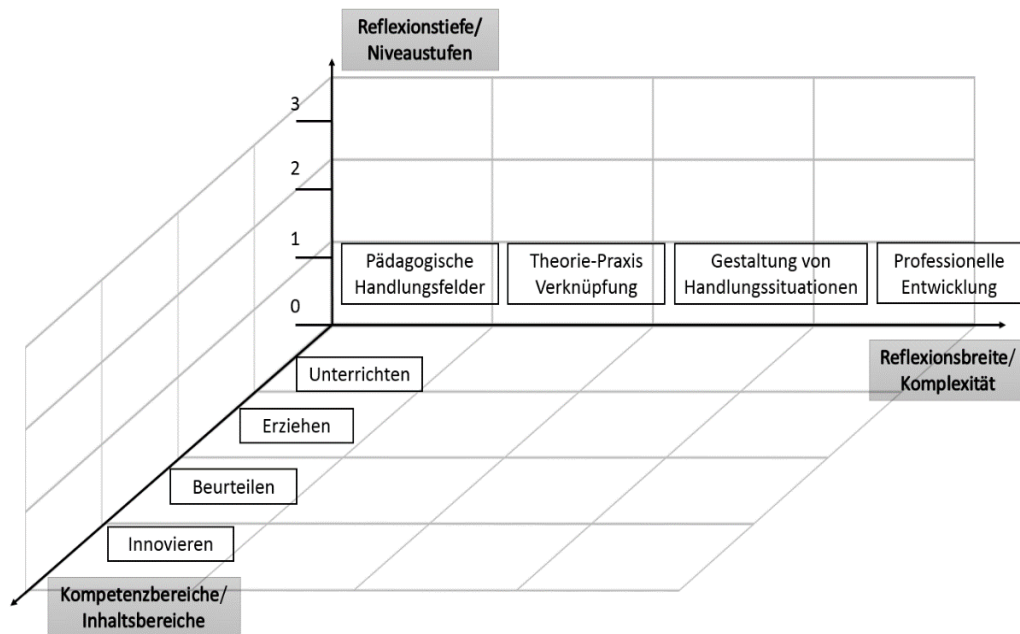


Abbildung 3: Dreidimensionales Kompetenzmodell der Reflexionskompetenz

Das Modell orientiert sich an der Komplexität des Lehrerberufes (Reflexionsbreite), indem die Standards des Orientierungspraktikums durch induktive Kategorienbildung abgedeckt werden konnten. Zudem bezieht das Modell die relevanten Kompetenzbereiche des Lehrerberufes in Anlehnung an den KMK-Kompetenzkatalog ein. Die deduktiv ergänzte Reflexionstiefe erweitert das Modell um eine dritte Dimension.

Die Modellierung von Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung kann unterschiedliche Schwerpunkte fokussieren: einen Tätigkeitsausschnitt, die verschiedenen Kompetenzfacetten, den Konstruktionshintergrund, sowie die Zwecke der Modellentwicklung (Schaper 2009, 169). Hinsichtlich des Tätigkeitsausschnittes wird in diesem Modell versucht, ein Teilbereich der Lehrerprofessionalität, die Reflexionskompetenz von Lehramtsstudierenden, zu generieren. Die Kompetenzfacetten stellen hier performative bzw. verhaltensbezogene Aspekte der Lehrertätigkeit dar, da das Reflexionswissen den nicht-kognitiven Aspekten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen zuzuordnen ist (vgl. ebd.). Der

Konstruktionshintergrund dieses Modells kann als eine Mischform aus normativen und empirisch-induktiven Modellierungsverfahren klassifiziert werden. Die Dimensionen des Modells wurden sowohl deduktiv theoriegeleitet, als auch induktiv aus dem Material heraus entwickelt. Bezüglich des Zwecks wird hier in erster Linie kompetenzmodellierend vorgegangen, indem versucht wurde, Reflexionskompetenzkomponenten, -facetten und -stufen (Frey/Jung 2011) zu modellieren.

Hinsichtlich der unterschiedlichen Arten von Kompetenzmodellen kann das entwickelte Modell als Kompetenzstrukturmodell verstanden werden, da es dazu dient, „eine möglichst umfassende Beschreibung erforderlicher Kompetenzen für eine Domäne sicherzustellen“ (Schaper 2009, 174). Die Praxisphasen des Lehramtsstudiums sollen in diesem Zusammenhang als Domäne verstanden werden. Durch die verschiedenen Reflexionsstufen weist das Modell außerdem Aspekte eines Kompetenzniveaumodells auf, da „unterschiedliche Ausprägungsgrade einer Kompetenz“ (ebd., 175) differenziert werden. Dem Anspruch eines Kompetenzentwicklungsmodells kann dieses Modell nicht gerecht werden. Ein Kompetenzentwicklungsmodell soll die Frage beantworten, „in welchen Stufen ein Kompetenzerwerbsprozess realisierbar ist und welche Kompetenzen in welcher Ausprägung auf den jeweiligen Lern- und Entwicklungsstufen vermittelt werden sollten bzw. erwartbar sind“ (ebd., 176).

3.3. Anwendungskontext

Auf der Basis des Kompetenzmodells konnte ein Diagnoseinstrument (s. Abb. 4) zur Rückmeldung von individuell erreichten Kompetenzständen entwickelt werden. Anschlussfähig an bisherige Forschung zu Reflexionskompetenz, stellt das Instrument ein ökonomisch handhabbares, objektivierbares Instrument zur kriteriengeleiteten Erfassung der Reflexionskompetenz in den Portfolios der Praxisphasen dar. Es wird hier bewusst auf alle Praxisphasen verwiesen, da die Kategorien der Reflexionsbreite zwar mit Hilfe der Standards des Orientierungspraktikums entwickelt, aber so verallgemeinert wurden, dass sie auch den anderen Praxisphasen des Studiums entsprechen. Die Herleitung der Kategorien an den Standards aller Praxisphasen soll nachfolgend exemplarisch an den Kategorien *Theorie-Praxis Verknüpfung* und *Professionelle Entwicklung* veranschaulicht werden.

Theorie-Praxis Verknüpfung
Standard 2 Orientierungspraktikum:³ Die Absolventinnen und Absolventen des Orientierungspraktikums verfügen über die Fähigkeit, erste Beziehungen zwischen bildungswissenschaftlichen Theorieansätzen und konkreten Situationen herzustellen.
Standard 2 Berufsfeldpraktikum: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit, erste Beziehungen zwischen beruflichen Situationen und deren Erfordernissen herzustellen.
Standard 4 Praxissemester: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln.
Professionelle Entwicklung
Standard 4 Orientierungspraktikum: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit, Aufbau und Ausgestaltung von Studium und eigener professioneller Entwicklung reflektiert mitzugestalten.
Standard 4 Berufsfeldpraktikum: Die Absolventinnen und Absolventen verfügen über die Fähigkeit, berufliche Situationen in Aufbau und Ausgestaltung im Blick auf die eigene Entwicklung zu reflektieren.
Standard 5: Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters verfügen über die Fähigkeit, ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln.

³ Die Lehramtszugangsverordnung (2009) hat unter §7 Standards für das Orientierungspraktikum definiert. An der Universität zu Köln wurden diese Standards auf das Berufsfeldpraktikum präzisiert (Kricke/Reich 2011). An diesen präzisierten Standards wurde sich orientiert. Die Standards des Praxissemesters werden in §8 der LZV (2009) festgelegt.

Das auf Grundlage des dreidimensionalen Reflexionskompetenzmodells entwickelte Diagnoseinstrument ermöglicht demnach, die Zielerreichung von Standards zu überprüfen. Darüber hinaus kann schnell und übersichtlich festgehalten werden, ob alle Anforderungen/Aufgabenfelder des Lehrerberufs in dem Portfolio thematisiert werden oder ob lediglich ein KMK-Kompetenzbereich näher betrachtet wird. Und letztlich, durch die Festlegung von Niveaustufen, kann die Tiefe der Reflexion erhoben werden. Mit Hilfe des Kategoriensystems, welches Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispiele beinhaltet (Kapitel 3.1.1 – 3.1.3.), kann somit gewährleistet werden, dass die Textstellen nach objektiven Kriterien beurteilt werden und möglichst keinen subjektiven Verzerrungen unterliegen. Im Anhang findet sich ein Manual, welches als Anleitung zur Analyse von Portfolios mit Hilfe von *LauRa* eingesetzt werden kann. Das Diagnoseinstrument kann als Rückmeldung an Studierende fungieren und auch als Vorbereitung für Feedback-Gespräche genutzt werden.

KMK-Kompetenzbereiche	Reflexionsbreite Reflexionstiefe	Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)	Theorie-Praxis Verknüpfung	Gestaltung von Handlungssituationen	Professionelle Entwicklung
UNTERRICHTEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
ERZIEHEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
BEURTEILEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
INNOVIEREN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				

Abbildung 4: Diagnoseinstrument LauRa

Folgendes Beispiel soll die Anwendung des Instruments veranschaulichen:

„Mit dem Konzept einer Kooperation aus Gesamtschule und Gymnasium war ich bisher nicht vertraut, doch der Praktikumsleiter hat uns die Schule, ihr Konzept und ihre Organisation in eigens dafür geplanten Praktikumsstunden näher gebracht [...] Durch diese detailreiche Vorstellung der Verbundschule und der Unterschiede zwischen Gesamtschule und Gymnasium konnte ich diese Schulform nicht nur praktisch erleben, sondern habe auch die dahinterstehenden Konzepte, Leitbilder und Theorien erfahren.“

Innerhalb der Dimension Reflexionsbreite kann diese Aussage der Kategorie Pädagogische Handlungsfelder zugeordnet werden, da die Hospitation bzw. Beobachtung einer Situation geschildert wird. Da das System Schule, die Organisation und das Konzept der Schule thematisiert werden, wird die Aussage dem Kompetenzbereich Innovieren zugewiesen. Die Qualität der Aussage geht nicht über das Beschreiben hinaus und bewegt sich dementsprechend auf der Stufe 0 (*descriptive reflection*). Wird das gesamte Portfolio nach diesem Vorgehen analysiert, ergibt sich am Ende eine Übersicht über die abgedeckten Standards, Kompetenzbereiche und Niveaustufen der Reflexionskompetenz.

Der Nutzen eines solchen Diagnoseinstruments soll kurz erläutert werden. Zum einen besteht für die Bildungsforschung die Chance, durch die Vergabe eines anonymen Codes die ausgefüllte Matrix mit Testinstrumenten zu kombinieren, welche kognitive Aspekte der Lehrerprofessionalität erfassen. Als Beispiel sei hier auf den an der Universität Paderborn entwickelten Test zur Messung des bildungswissenschaftlichen Wissens (BwW) in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Schaper/Seifert 2012) verwiesen. Die Leistungsdaten des BwW-Tests können mit den Daten zum aktuellen Stand der Reflexionskompetenz kombiniert werden, um differenzierte Aussagen über die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrkräften treffen zu können. Der Hochschullehre kann das Instrument *LauRa* Hinweise für die Implementierung und Förderung reflexiver Praxis bieten, um eben diese auch in der theoretischen Ausbildung der Studierenden zu fördern. Durch die Entwicklung eines Kategoriensystems mit Definitionen, Kodierregeln und Ankerbeispielen können subjektive Beurteilertendenzen (nicht vollends, aber weitgehend) vermieden werden. So wird den Studierenden eine objektive Rückmeldung über ihren Kompetenzerwerb ermöglicht. Gegebenenfalls kann auch die Korrektur der Portfolios durch ein derartiges Instrument erleichtert werden, was wiederum eine höhere Akzeptanz des Portfolioeinsatzes begünstigen kann.

4. Zusammenfassung und Diskussion

In zahlreichen bildungs- und schulpolitischen Diskussion im Zuge der Qualität deutscher Lehrerausbildung werden zentrale Anforderungen sowohl an Lehr-

amtsstudierende, als auch an Lehrpersonen postuliert. Neben Kompetenzmodellen, die vorrangig die kognitiven Aspekte wie zum Beispiel das Professionswissen von Lehrpersonen abbilden (vgl. Baumert/Kunter 2006), wurde der Versuch unternommen, ein Modell zu entwickeln, welches sich mit einem nicht-kognitiven Element der Lehrerpersönlichkeit, der Reflexionskompetenz, auseinandersetzt. Die Bedeutung von Reflexionskompetenz kann zusammenfassend als zentral für den Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen angesehen werden. Als wiederkehrend deklarerter essentieller Bestandteil der Professionalität von Lehrpersonen kommt der Entwicklung von Reflexionskompetenz eine enorme Bedeutung zu. Forderungen, den Entwicklungsprozess des Erwerbs von Reflexivität bereits in der Ausbildung von Lehrpersonen zu verankern, wurden in den letzten Jahren zunehmend auch im deutschsprachigen Raum diskutiert. Aus diesem Grund soll das vorliegende Modell als Versuch verstanden werden, Reflexionskompetenz erfassen und fördern zu können. Perspektivisch kann die Förderung von Reflexionskompetenz während des Lehramtsstudiums die Entwicklung einer Berufsidentität begünstigen. Durch Reflexionskompetenz soll das Wissen und Können einer Lehrkraft miteinander vereint werden, um professionelle Handlungskompetenz zur Bewältigung beruflicher Anforderungen zu entwickeln.

Das Ziel der Arbeit war es, das Konstrukt Reflexion unter Berücksichtigung zentraler Dimensionen zu modellieren. Dieses Ziel kann mit der Entwicklung des dreidimensionalen Kompetenzmodells als erreicht deklariert werden. Es konnten Komponenten (Kategorien der Reflexionsbreite), Facetten (KMK-Kompetenzbereiche) und Stufen (Kategorien der Reflexionstiefe) der Reflexionskompetenz von angehenden Lehrpersonen identifiziert und in einem Modell zusammengefügt werden. Das Modell *LauRa* konnte als Grundlage für die Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes genutzt werden, um die Analyse von Reflexionsfähigkeit im Portfolio Praxiselemente zu erleichtern und den Studierenden eine möglichst objektive Rückmeldung zum Stand ihrer derzeitigen Reflexionskompetenz garantieren zu können. Durch ein Kategoriensystem, welches die Standards der Praxisphasen mit den KMK-Kompetenzbereichen und einem Reflexionsniveau verknüpft, sollen Aussagen über die bisherige Fähigkeit der Reflexion des Lehrerberufes getroffen werden. Außerdem können durch die Analyse mögliche „Lücken“ sichtbar gemacht werden, welche dann in weiteren Praxisphasen geschlossen und zum Anlass genommen werden, den Lehrerberuf in seiner *Breite* wahrnehmen

und reflektieren zu können. Die verschiedenen Reflexionsniveaus geben darüber hinaus Auskunft über die *Tiefe* der Aussagen, also den Grad der Reflexion. Dies bedeutet beispielsweise, dass ein rein deskriptives Beschreiben von Beobachtungen in diesem Modell noch nicht als „Reflexion“ verstanden wird. Mit Hilfe des Modells kann demnach auch erreicht werden, Studierende hinsichtlich der Entwicklung ihrer Reflexionskompetenz zu unterstützen, indem es auf verschiedene Niveaustufen aufmerksam macht und als Anleitung verstanden werden kann, wie Praxiserfahrungen nicht nur beschrieben, sondern nachhaltig reflektiert werden. Die deutliche Zunahme an Publikationen zum Thema der Reflexionskompetenz von (angehenden) Lehrpersonen stärkt die Aktualität des Themas. So kann auch das entwickelte Modell als Beitrag zu aktuellen Diskussionen um die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden verstanden werden.

Im Folgenden soll die Entwicklung des Modells und auch das Modell an sich beurteilt werden. Das Kompetenzmodell soll auf seine Chancen und Grenzen eingeschätzt werden. Unter Bezugnahme auf Gütekriterien qualitativer Forschung soll auch das Vorgehen der Modellentwicklung abschließend reflektiert werden.

4.1. Beurteilung des Kompetenzmodells

Das Modell *LauRa* wird unter verschiedenen Aspekten beurteilt. Zum einen sollen die einzelnen Dimensionen Reflexionsbreite, Kompetenzbereiche, sowie Reflexionstiefe beurteilt werden. Darüber hinaus soll der Analysegegenstand „Portfolio“ auf seinen Nutzen bewertet werden.

a) *Reflexionsbreite*

Die Dimension der Reflexionsbreite entwickelte sich schnell und zufriedenstellend. Schon nach der Durchsicht erster Portfolios wurde deutlich, dass diese sich inhaltlich stark auf die Standards des Orientierungspraktikums beziehen. Aus diesem Grund gelang die Herleitung der Kategorien in Orientierung an den Standards der Praxisphasen gut. Um das gesamte Portfolio Praxiselemente mit Hilfe des Diagnoseinstruments analysieren zu können, ist es gelungen, die Kategorien auch an die Standards des Berufsfeldpraktikums und Praxissemesters anzugleichen. Die Aussagen der Studierenden in den Portfolios ließen sich den einzelnen Kategorien der Reflexionsbreite unter Berücksichtigung der zweiten Dimension der Kompetenzbereiche unproblematisch zuordnen. Auffallend bei der Analyse

der Portfolios war, dass die meisten Aussagen der Kategorie „Professionelle Entwicklung“ zugeordnet werden konnten (s. Anhang 2). Dies ist nicht verwunderlich, da sich das analysierte Kapitel vorrangig mit der Reflexion des Praktikums und der eigenen professionellen Entwicklung beschäftigen soll. Aus diesem Grund müssen in Zukunft auch andere Kapitel des Portfolios analysiert werden, um weitere Ankerbeispiele für alle Kategorien entdecken zu können.

b) *Kompetenzbereiche*

Die Einbeziehung der Dimension Kompetenzbereiche hat die Zuordnung der Aussagen maßgeblich erleichtert. Durch diese Dimension berücksichtigt das Modell nicht nur die Standards der Praxisphasen, sondern auch die hinsichtlich für den Lehrerberuf verbindlichen KMK-Kompetenzbereiche. So kann festgestellt werden, wie differenziert die Studierenden die relevanten Aufgabenfelder des Berufes bereits wahrnehmen und bestenfalls reflektieren können.

c) *Reflexionstiefe*

Die Analyse der Portfolios hinsichtlich der Reflexionstiefe hat eher ernüchternde Ergebnisse geliefert. Die meisten Aussagen ließen sich der Stufe 0 zuordnen und wiesen somit keine Anzeichen von Reflexion auf. Auffällig ist außerdem, dass der vierten Reflexionsstufe *dialogic reflection* kaum und der Stufe der *critical reflection* keine Aussagen zugewiesen werden konnten. Dieses Phänomen lässt sich auch in anderen Untersuchungen feststellen:

„In empirischen Untersuchungen zur Reflexionskompetenz hat sich diese Operationalisierung [Hatton/ Smith 1995] als zu wenig auflösungsstark erwiesen, da die Stufen 3 [*dialogic reflection*] und 4 [*critical reflection*] bei Lehramtsstudierenden nur in Ausnahmefällen vorkommen“ (Artmann et al. 2013, 139; zitiert nach z.B. Brandenburg 2008; Leonhard/ Rihm 2011; Moon, 2004)

Eine weitere Ausdifferenzierung der vier Stufen, wie sie beispielsweise in der Untersuchung von Leonhard et al. (2010) stattgefunden hat, kann bisher nicht als ertragreicher eingeschätzt werden. So ziehen die Autoren in einem Evaluationsbericht die Schlussfolgerung, dass die Dimension der Reflexionstiefe auch in dem weiter ausdifferenzierten Modell neu konzipiert werden muss (Leonhard et al. 2011). Die Unstimmigkeiten im Auswertungsprozess hat die Arbeitsgruppe dazu veranlasst, die Reflexionstiefe *situationsspezifisch* zu modellieren (vgl. ebd.). Die Entwicklung eines mehrdimensionalen Konstrukts der Reflexionstiefe soll auch im vorliegenden Modell überprüft werden. So kann eine Beschreibung

der Reflexionstiefe für jede Dimension der Reflexionsbreite in Verbindung mit den Kompetenzbereichen angestrebt werden.

d) *Untersuchungsgegenstand Portfolio*

Die Analyse von Portfolios kann abschließend als geeignet für die Modellentwicklung angesehen werden. Durch die Analyse schriftlich angefertigter Reflexionskapitel gelang es, die drei Dimensionen des Modells zu entwickeln und speziell auf das Lehramtsstudium anzupassen. Die Recherche über Ziele und Chancen der Portfolioarbeit unterstützt die Annahme, ein geeignetes Instrument für die Entwicklung des Modells ausgewählt zu haben. Gleichzeitig können durch diese Recherche auch Verbesserungsvorschläge formuliert werden, welche der Weiterentwicklung und Modifikation des Modells dienen sollen. Im Zuge der Effektivität von Portfolioarbeit wird die Bedeutsamkeit der Einführung in die Technik betont (vgl. Abels 2011). Im Sinne eines *teaching to reflect* müssen die Erwartungen der Lehrerausbilder transparent gemacht werden, sowie „geeignete Rahmenbedingungen für Reflexionsprozesse [geschaffen werden]“ (Roters 2012, 79). Erst die Unterstützung und Begleitung des Portfolioprozesses kann die Bewusstmachung und Nutzung von Reflexionsgelegenheiten ermöglichen (ebd.). Eine empirische Untersuchung zur Einschätzung von Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende hat eher ernüchternde Ergebnisse geliefert (vgl. Streblow et al. 2013). So konnte durch eine studienverlaufsbegleitende Befragung von 290 Lehramtsstudierenden an der Universität Bielefeld herausgefunden werden, dass 71% der Befragten *nicht* gerne mit dem Portfolio arbeiten und 65% das Portfolio *nicht* als ein wichtiges Element ihrer Ausbildung ansehen. Außerdem beschreiben die Studierenden ihre eigene Arbeit mit dem Portfolio als „eher“ oder sogar „sehr“ oberflächlich. Die Studierenden zeigen sich insgesamt zufrieden mit schulischen Praxisphasen, sie benötigen aber mehr Unterstützung in der Bearbeitung ihrer Portfolios (ebd.). Die Ergebnisse der Bielefelder Untersuchung bestätigen die Notwendigkeit einer Einführung in die Technik der Portfolioarbeit und auch die Begleitung seitens der Ausbilder während des Schreibprozesses, um mit Hilfe dieser Methode tatsächlich die Reflexionskompetenz von Studierenden erfassen und fördern zu können.

Zusammenfassend kann das entwickelte Modell der Reflexionskompetenz in Teilen als annehmbar, in anderen Teilen als ausbaufähig bewertet werden. Die Dimensionen der Reflexionsbreite und Kompetenzbereiche können als geeignet für die Repräsentation der Komplexität der Praxisphasen, wie auch des Lehrerberufes angesehen werden. Die relevanten professionstheoretischen Anforderungen können mit diesen Dimensionen abgedeckt werden. Die Dimension der Reflexionstiefe hingegen bedarf einer Überarbeitung. Anhang 2) der Arbeit zeigt, dass es noch viele Lücken zu schließen gibt, um geeignete Ankerbeispiele zu identifizieren und das Kategoriensystem weiter zu entwickeln. Der Untersuchungsgegenstand Portfolio wird als nützlich für die Modellentwicklung angesehen. Dennoch müssen hier wichtige Aspekte des Schreibprozesses bedacht werden, um keine vorschnellen Schlüsse über die Reflexionsfähigkeit von Studierenden zu treffen.

4.2. Überlegungen zur Prüfung der Modellgüte

Um die Qualität des Entwicklungsprozesses einschätzen zu können, sollen die zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung in die Beurteilung einfließen: Verfahrensdokumentation, Regelgeleitetheit, Intercoder-Reliabilität, kommunikative Validierung sowie die Methodentriangulation (vgl. Gläser-Zikuda 2011; Mayring 2002).

a) Verfahrensdokumentation/ Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Qualitative Forschungsmethoden lassen sich nicht durch Hinweise auf standardisierte Messinstrumente und Techniken dokumentieren (Mayring 2002), da die Methoden immer an den jeweiligen Forschungsgegenstand angepasst werden müssen. Dies macht eine gründliche Verfahrensdokumentation unerlässlich, um den Prozess für andere nachvollziehbar werden zu lassen (ebd.). Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird von einigen Autoren als wichtigstes Gütekriterium qualitativer Forschung postuliert (vgl. Abels 2011). Bezogen auf die Modellentwicklung kann dieses Kriterium als erreicht eingeschätzt werden. Die Explikation des Vorverständnisses (vgl. Mayring 2002) ergibt sich aus der theoretischen Fundierung unter Bezugnahme auf Professionalisierungs- und Kompetenzmodelle, sowie aus der Erläuterung der dem Modell zugrundeliegenden Be-

stimmungsmerkmale von Reflexionskompetenz. Die unterschiedlichen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse, deren Durchführung und Auswertung wurden ebenfalls gründlich dokumentiert.

b) Regelgeleitetheit

Qualitative Vorgehensweisen sind durch die Anpassung der Methoden an den Forschungsgegenstand zwar durch ihre Offenheit gekennzeichnet, dennoch ist hierunter kein unsystematisches Vorgehen zu verstehen (vgl. Mayring 2002). Es müssen bestimmte Verfahrensregeln eingehalten werden, um ein nachvollziehbares Vorgehen garantieren zu können. Durch die Orientierung an den fünf Postulaten qualitativen Denkens und die systematische Darstellung der einzelnen Analyseschritte (Kapitel 3.1.), kann auch dieses Gütekriterium als erfüllt betrachtet werden.

c) Intercoder-Reliabilität

Die Zuverlässigkeit der Interpretationen kann mit Hilfe des Verfahrens der Intercoder-Reliabilität untersucht werden (vgl. Gläser-Zikuda 2011). Ziel dieses Verfahrens ist es, eine hohe Übereinstimmung in der Zuordnung der Aussagen von mehreren unabhängigen Beurteilern zu erreichen. Die Berechnung des sogenannten Cohens-Kappa-Koeffizienten berücksichtigt sowohl die Anzahl tatsächlich beobachteter Übereinstimmungen, als auch zufallskorrigierte Maße der Übereinstimmung (vgl. Wirtz/Caspar 2002). Dieses Verfahren steht bislang noch aus und stellt demnach ein bisher nicht erfülltes Kriterium der Modellentwicklung dar. Um eine möglichst hohe Intercoder-Reliabilität erreichen zu können, müssen die Kodierregeln noch enger gefasst werden und es müssen deutlichere Abgrenzungsregeln zu den anderen Kategorien formuliert werden. Eine eindeutig abgrenzbare Bestimmung von Analyseeinheiten gestaltete sich schwierig, da die Portfolios nicht nach formalen, sondern nach thematischen Einheiten analysiert werden sollen. In diesem Sinne wäre es ebenfalls sinnvoll, auch Negativbeispiele in das Kategoriensystem zu integrieren, um das Verständnis über die Analyseeinheiten sublimieren zu können.

d) (Kommunikative) Validierung

Auch die kommunikative Validierung als Überprüfung der Gültigkeit der Ergebnisse wurde im Zuge der Modellentwicklung nicht durchgeführt. Hierzu wäre es notwendig, mit den Studierenden als Verfasser der Portfolios in einen Dialog zu

treten, um abzusichern, ob die Ergebnisse ‚richtig‘ interpretiert wurden. Die Erfüllung dieses Kriteriums kann in Bezug auf die Modellentwicklung *LauRas* als kritisch eingestuft werden, da die Portfolios anonymisiert bearbeitet wurden. Nicht die Studierenden stehen als „Beforschte“ im Mittelpunkt der Entwicklung, sondern deren Reflexionskompetenz. Neben der *kommunikativen* Validierung sollte nichtsdestotrotz eine *konsensuelle* Validierung (Konsens zwischen Interpretierenden in einer Auswertungsgruppe), sowie eine *argumentative* Validierung (Konsens zwischen Forschenden und außenstehenden Personen) angestrebt werden (Gläser-Zikuda 2011, 116). Die einzelnen Facetten des Modells wurden bereits in einem kleinen Expertenteam von Psychologen und Pädagogen diskutiert. Die Ansätze der *argumentativen* Validierung sind darüber hinaus zu erweitern, sofern das Modell für Hochschul- und Forschungszwecke weiterentwickelt werden soll. In diesem Fall wäre auch die *konsensuelle* Validierung notwendig.

e) *Methodentriangulation*

Im Sinne von ‚mixed model-designs‘ werden Kombinationen aus Untersuchungsverfahren, Datenerfassungs- und -sammelungsarten, sowie verschiedene Analyseverfahren einseitig methodisch ausgerichteten Verfahren vorgezogen (vgl. Gläser-Zikuda 2011). Die Mischform der induktiven und deduktiven Herangehensweise der Modellentwicklung kann als erstes Anzeichen der Methodentriangulation angesehen werden. Darüber hinaus sollte auch eine Kombination qualitativer und quantitativer Analyseverfahren intendiert werden, um das Konstrukt Reflexionskompetenz noch eingehender erfassen zu können. Hierzu wäre eine Kombination aus Portfolioanalysen und einer Fragebogenerhebung mit zu reflektierenden Fallvignetten zu erwägen. Auch das Diagnoseinstrument *LauRa* könnte quantitativ ausgewertet werden, indem die Häufigkeiten der einzeln abgedeckten Dimensionen untersucht werden.

Zusammenfassend kann der Prozess der Modellentwicklung auf Basis von Gütekriterien qualitativer Forschung als weitgehend erfolgreich bewertet werden. Die Kriterien, welche bislang noch nicht in ihrer Ganzheit erfüllt werden konnten, sollen als Anlass zur Modifikation des Modells verstanden werden. Im folgenden Kapitel soll abschließend die Möglichkeit einer Kombination aus Forschung und Praxis veranschaulicht werden, um den Nutzen des Modells zu erweitern.

5. Ausblick

Da das normative Konstrukt Reflexion schwierig zu erfassen ist, bedarf es einer genauen empirischen Überprüfung. Die Verwendung des Begriffes Reflexion darf nicht zu einem Schlagwort blinder Akzeptanz verkommen, was durch die unzähligen Veröffentlichungen in diesem Bereich tendenziell zu drohen scheint. Allgemein muss die Weiterentwicklung von Erhebungs- und Auswertungsverfahren, sowie die empirische Untersuchung mit Hilfe von Langzeitstudien über das Konstrukt Reflexionskompetenz gefordert werden, um fundierte Aussagen über den Erwerb und die Entwicklung von Reflexionskompetenz treffen zu können (vgl. Hatton/Smith 1995; Abels 2011). Auch das hier entwickelte Modell zur Erfassung bzw. Analyse der Reflexionsfähigkeit von Lehramtsstudierenden kann keineswegs als vollständig angesehen werden. Wesentliche Schritte zur Modifikation des Modells konnten in Kapitel 4 identifiziert werden. Im Folgenden soll der Anwendungskontext des Modells erweitert werden, indem Überlegungen zur Kombination des Modells *LauRa* mit dem neuen Portfoliokonzept der Universität Paderborn (PLAZ) aufgezeigt werden.

An der Universität Paderborn wird derzeit an der Gestaltung eines neuen Konzepts rund um das Orientierungspraktikum gearbeitet. So werden sowohl Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbereitungsworkshops, als auch der Prozess der Portfolioarbeit reformiert. Das Paderborner Portfolio Praxisphasen AIMS (Aufgaben Impulse Material standardorientiert) richtet sich nach der Standardorientierung des LABG 2009. Der gesamte Portfolioprozess wird durch die Praktikumsbetreuer der Universität begleitet. Durch Begleit-, sowie Feedbackgespräche soll sichergestellt werden, Studierende in die reflexive Praxis einzuführen (PLAZ 2015a). Hatton und Smith (1995) konnten feststellen, dass Portfolioarbeit ihr Potenzial insbesondere durch die Zusammenarbeit mit sogenannten *critical friends*, also im Dialog mit anderen, entfalten kann. So kann auch das Angebot des sogenannten „AIMs-Cafés“ (PLAZ 2015a) dazu genutzt werden, sich sowohl mit Ausbildern, als auch mit Kommilitonen über Situationen und Geschehnisse des Praktikums auszutauschen und so die Reflexionsfähigkeit zu fördern.

Die Gestaltung des neuen Portfoliokonzepts AIMS orientiert sich an dem hochschuldidaktischen Konzept reflexiver Praxis in Anlehnung an Bräuer (2014). Auch in diesem Ansatz werden verschiedene Ebenen der Reflexion identifiziert. Die

Primärreflexion (Ebene 1) hat das Beschreiben und Dokumentieren von Erfahrungen zum Gegenstand. Die sogenannte Sekundärreflexion besteht aus folgenden Ebenen: analysieren und interpretieren (Ebene 2), bewerten und beurteilen (Ebene 3) und planen (Ebene 4) (Bräuer 2014). Zwar wird im Modell *LauRa* das Beschreiben und Dokumentieren noch nicht als Reflexion aufgefasst, dennoch kommen die Ebenen der Sekundärreflexion der Reflexionstiefe *LauRa*s sehr nahe. Aus diesem Grund wäre es sehr interessant, beide Konzepte miteinander zu vergleichen.

Die Kombination des hochschuldidaktischen Konzeptes nach Bräuer mit dem hier entwickelten Modell könnte durch eine Zusammenarbeit von Praxis und Forschung realisiert werden. Mit Hilfe der Verzahnung von Praktikumsbetreuung und Forschung kann das neue Portfoliokonzept der Universität evaluiert werden. Die Analysetabellen, die zur Auswertung genutzt werden, können der Forschung anonymisiert zur Verfügung gestellt werden und es lässt sich überprüfen, ob (1) durch den didaktischen Ansatz der reflexiven Praxis Bräuers die verfassten Texte im Portfolio einen höheren Reflexionsgrad erreichen und (2) die Standards der Praxisphasen, sowie Kompetenzbereiche des Lehrerberufes inhaltlich abgedeckt werden. Des Weiteren können den Studierenden Entwicklungsverläufe über die Praxisphasen hinweg aufgezeigt werden.

Die Portfolios, welche Gegenstand der Analyse dieser Arbeit waren, wurden noch nicht im Rahmen des neuen Portfoliokonzeptes *AIMs* verfasst. Vergleichende Analysen mit ‚neuen‘ Portfolios könnten neben Erkenntnissen über die Effektivität des Konzeptes auch das Modell *LauRa* erweitern. Wenn anzunehmen ist, dass die Studierenden durch die Einführung in die reflexive Praxis höhere Reflexionsstufen erreichen, können die Kategorien durch aussagekräftigere Ankerbeispiele erweitert werden. So können auch die einzelnen Definitionen der Kategorien und Kodierregeln enger gefasst werden, um das Instrument zunehmend zu objektivieren und weiterentwickeln zu können. Der bisherige Stand des Modells kann nicht als vollständig verstanden werden, dient aber als geeignete Grundlage, in verschiedene Richtungen weiter zu arbeiten.

Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011): LehrerInnen als „Reflective Practitioner“. Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Artmann, M. et al. (2013): Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Gehrmann, A.; Kranz, B.; Pelzmann, S.; Reinartz, A. (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*, S. 134-150. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Pädagogische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung. In: Blömeke, S.; Bohl, T.; Haag, L.; Lang-Wojtasik, G.; Sacher, W. (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt, S. 483-490.
- Besser, M.; Krauss, S. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 71-82.
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.
- Bromme, R.; Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 803-819.
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. Teacher's Skill. In: Schneider, W.; Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 159-167.
- Copeland, W.D.; Birmingham, C.; De La Cruz, E.; Lewin, B. (1993): The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a Research Agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9(4), S. 347-359.
- Frey, A. (2004): Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufes. Eine internationale Studie. *Zeitschrift für Pädagogik* 50(6), S. 903-925.

- Frey, A.; Jung, C. (2011): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Brennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 540-572.
- Früh, W. (2011): Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis. Konstanz: UVK.
- Fuhs, B. (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Darmstadt: WBG.
- Gläser-Zikuda, M. (2011): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, H.; Ditton, H.; Gräsel, C.; Gniewosz, B. (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-119.
- Hatton, N.; Smith, D. (1995): Reflection in Teacher Education. Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), S. 33-49.
- Helmke, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Herzig, B.; Grafe, S. (2005): Lernen im Praktikum als Entwicklung einer Reflexionskultur. In: Hilligus, A.; Rinkens, H.D. (Hrsg.), *Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung. Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*, Band 10. Münster: LIT Verlag, S. 149-170.
- KMK (2004). Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Klieme, E.; Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 52(6), S. 876-903.
- Koch-Priewe, B. (2013): Das Portfolio in der LehrerInnenbildung – Verbreitung, Zielsetzungen, Empirie, theoretische Fundierungen. In: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A.; Störtländer, J.C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O. (2008): Lehr-Lern-Forschung. Research in Learning and Instruction. In:

- Schneider, W.; Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 210-222.
- König, J. (2010): Lehrerprofessionalität. Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: König, J.; Hofmann, B. (Hrsg.), *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin: DGLS, S. 40-105.
- König, J.; Tachtsoglou, S.; Darge, K.; Lünemann, M. (2014): Zur Nutzung von Praxis: Modellierung und Validierung lernprozessbezogener Tätigkeiten von angehenden Lehrkräften im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4(3), S. 4-22.
- Krauss, S. (2011): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Brennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 171-191.
- Kricke, M.; Reich, K. (2011): Das Berufsfeldpraktikum in der LehrerInnenausbildung in Nordrhein-Westfalen im Bachelor- und Masterstudiengang. Köln (Universität). Unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/index.html [10.09.2015]
- Krüger, H.H. (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Budrich.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M.; Klusmann, U.; Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 153-165.
- Lehramtszugangsverordnung LZV (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung - LZV) vom 18. Juni 2009. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf> [04.09.2015]
- Lehrerausbildungsgesetz LABG (2009): Gesetz über die Ausbildung für Lehräm-

- ter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Reform-der-Lehrerausbildung/Reform/LABG.pdf> [04.09.2015]
- Leonhard, T. (2008): Professionalisierung in der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zur Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrererstausbildung. In: Niedderer, H.; Fischler, H.; Sumfleth, E. (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen*, Band 78. Berlin: Logos.
- Leonhard, T.; Nagel, N.; Rihm, T.; Strittmatter-Haubold, V.; Wengert-Richter, P. (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Gehrmann, A.; Hericks, U.; Lüders, M. (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 111-127.
- Leonhard, T.; Wüst, Y.; Helmstädter, S. (2011): Evaluations- und Forschungsbericht Schulpraktische Studien 2008-2010. Universität Heidelberg. Unter: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/de/studium/praktikumsaemter/ghs-rl/SPS_Eval-Bericht_08-10.pdf [15.09.2015]
- Leonhard, T. (2013): Portfolioarbeit zwischen Reflexion und Leistungsbewertung. Empirische Befunde zur Messbarkeit von Reflexionskompetenz. In: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A.; Störtländer, J.C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 180-192.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51, S. 47-70. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lüsebrink, I.; Grimminger, E. (2014). Fallorientierte Lehrer/innenausbildung evaluieren. Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Pieper, I.; Frei, P.; Hauenschild, K.; Schmidt-Thieme, B. (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*, S. 202-211. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf> [06.09.2015]
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen. Unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/index.html> [04.09.2015]
- Miskovic, J. (2006): Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. Zeitschrift Schreiben. Unter: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/miskovic_Portfolio.pdf [15.09.2015]
- Neuweg, H.G. (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, H.; Harteis, C. (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-228.
- Paus, E.; Jucks, R. (2013): Reflexives Schreiben als Seminarkonzept in den Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(1), S. 124-134.
- PLAZ Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (2015a): Das Orientierungspraktikum und das Portfolio Praxiselemente – Handreichung für Studierende. Unter: http://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Praxisphasen/Portfolio_AIMs/Handreichung_zum_OP_fuer_Studierende.pdf [23.09.2015]
- PLAZ Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (2015b): Leitfaden für das Orientierungspraktikum und zur Anfertigung des „Portfolio Orientierungspraktikum“. Unter: http://www2.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Lehramtsstudium/Bachelor_of_Education/Praxisphase/Orientierungspraktikum/Leitfaden_alle_Schulformen.pdf [15.09.2015].
- Rahm, S.; Lunkenbein, M. (2014): Anbahnung von Reflexivität im Praktikum. Em-

- pirische Befunde zur Wirkung von Beobachtungsaufgaben im Grundschulpraktikum. In: Arnold, K.H.; Gröschner, A.; Hascher, T. (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 237-256.
- Ramsenthaler, C. (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? In: Schnell, M.W.; Schulz, C.; Kolbe, H.; Dunger, C. (Hrsg.): *Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-42.
- Reinisch, H. (2009): „Lehrerprofessionalität“ als theoretischer Term. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-43.
- Roters, B. (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann.
- Rothland, M.; Terhart, E. (2009): Forschung zum Lehrerberuf. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 791-810.
- Schaper, N. (2009): Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und –messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2009, 2 (1), S. 166-199.
- Schaper, N.; Seifert, A. (2012): Die Entwicklung von bildungswissenschaftlichem Wissen: Theoretischer Rahmen, Testinstrument, Skalierung und Ergebnisse. In: König, J.; Seifert, A. (Hrsg.), *Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 183-214.
- Schmelzing, S.; Fuchs, C.; Wüsten, S.; Sandmann, A.; Neuhaus, B. (2009): Entwicklung und Evaluation eines Instruments zur Erfassung des fachdidaktischen Reflexionswissens von Biologielehrkräften. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 2009, 2(1), S. 57-81.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schratz, M.; Tschegg, K. (2001). *Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher*

- Phasen der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* 4/2001: Portfolios in der LehrerInnenbildung, S. 17-25. Innsbruck Wien Bozen: Studien-Verlag.
- Streblow, L.; Rumpold, V.; Valdord, N. (2013): Einschätzung der Portfolioarbeit durch Lehramtsstudierende – empirische Ergebnisse einer studienverlaufs begleitenden Befragung in Bielefeld. In: Koch-Priewe, B.; Leonhard, T.; Pineker, A.; Störtländer, J.C. (Hrsg.), *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 122-135.
- Terhart, E. (Hrsg.) (1991): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Wien: Böhlau.
- Terhart, E. (2002). Was müssen Lehrer wissen und können? Einleitende Bemerkungen zur Tagung. In: Breidenstein, W. & Kötters-König, W. (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Die Lehrerbildung der Zukunft – Eine Streitschrift (16), S. 17-23. Opladen: Leske und Budrich.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W; Tippelt, R. (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, S. 202-224. Weinheim u.a.: Beltz.
- Weinert, F.E. (1996): ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung* 14, S. 141-151.
- Wirtz, M.; Caspar, F. (2002): Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Göttingen: Hogrefe.
- Wolff, S. (2007): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, U.; Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 502-513.
- Wyss, C. (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und –praxis der Lehrpersonen. In: Häcker, T.; Hilzensauer, W.; Reinmann, G. (Hrsg.), *bildungsforschung* 5(2).
- Wyss, C. (2013). Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften. Münster: Waxmann.

Ich versichere, dass ich diese Arbeit in der vom Landesprüfungsamt festgesetzten Bearbeitungszeit selbständig verfasst und keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen.

Geseke, 30.09.2015

Jana Stender

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006).....	11
Abbildung 2: Arbeitsschritte der Inhaltsanalyse nach Mayring (2007)	29
Abbildung 3: Dreidimensionales Kompetenzmodell der Reflexionskompetenz	42
Abbildung 4: Diagnoseinstrument LauRa	45

Anhang

1. Kategoriensystem LauRa (ohne Ankerbeispiele)
2. Ankerbeispiele LauRa
3. Manual für das Diagnoseinstrument LauRa

Anhang 1)

Kategoriensystem LauRa (ohne Ankerbeispiele)

Standards der Praxisphasen		Stufen	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Innovieren
Grundidee zur Dimension „Pädagogisches Handlungsfeld“: Dem Bereich des „Pädagogischen Handlungsfelds“ sind all diejenigen Aussagen der Studierenden zuzuordnen, die sich auf beobachtetes Lehrer- und Schülerverhalten, sowie auf unterrichtliche, erzieherische und außerschulische Situationen beziehen. Das bedeutet, dass nur diejenigen Indikatoren gezählt werden, die mit Hospitationen zu tun haben, nicht aber mit eigenen Handlungssituationen.						
PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSFELDER (HOSPITATIONEN)	OP 1 BFP 1	0 descriptive writing	Beschreibung von unterrichtlichen Ereignissen und Situationen. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von erzieherischen Ereignissen und Situationen außerhalb des Unterrichts. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von Ereignissen und Situationen, die mit der Leistungsmessung und -beurteilung, den Lernvoraussetzungen, der Förderung und der Beratung von SuS und der Beratung von Eltern zu tun haben. Nennungen zu Kooperationspartnern (Diagnostik, Beratung, inner- und außerschulisch). Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung des Systems Schule, der Schulformen, der Organisation, der Rahmenbedingungen, Aufgaben der Lehrperson und der Kooperationsstrukturen. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.
		1 descriptive reflection	Reflexive Beschreibung von unterrichtlichen Ereignissen und Situationen. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von erzieherischen Ereignissen und Situationen. Reflektieren demokratische Werte und Normen sowie ihre Vermittlung. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von Ereignissen und Situationen, die mit der Leistungsmessung und -beurteilung, den Lernvoraussetzungen, der Förderung und der Beratung von SuS zu tun haben. Nennungen zu Kooperationspartnern (Diagnostik, Beratung, inner- und außerschulisch). Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von dem System Schule, der Organisation, Rahmenbedingungen, Aufgaben der LP und Kooperationsstrukturen. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.
		2 dialogic reflection	Dialogische Reflexion von unterrichtlichen Ereignissen und Situationen, indem eine Untersuchung möglicher Ursachen durch ein Abwägen des „Für und Wider“ geschieht. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.	Dialogische Reflexion von erzieherischen Ereignissen und Situationen, sowie demokratischen Werten und Normen und deren Vermittlung indem eine Untersuchung möglicher Ursachen durch ein Abwägen des „Für und Wider“ geschieht. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.	Dialogische Reflexion von Ereignissen und Situationen, die mit der Leistungsmessung und -beurteilung, den Lernvoraussetzungen, der Förderung und der Beratung von SuS zu tun haben. Nennungen zu Kooperationspartnern (Diagnostik, Beratung, inner- und außerschulisch). Eine Untersuchung möglicher Ursachen durch ein Abwägen des „Für	Dialogische Reflexion von dem System Schule, der Organisation, Rahmenbedingungen, Aufgaben der LP und Kooperationsstrukturen, indem eine Untersuchung möglicher Ursachen durch ein Abwägen des „Für und Wider“ geschieht. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.

					und Wider" muss geschehen. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.	
		3 critical reflection	Kritische Reflexion von unterrichtlichen Ereignissen und Situationen unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von erzieherischen Ereignissen und Situationen sowie demokratischen Werten und Normen und deren Vermittlung unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von Ereignissen und Situationen, die mit der Leistungsmessung und -beurteilung, den Lernvoraussetzungen, der Förderung und der Beratung von SuS zu tun haben. Nennungen zu Kooperationspartnern (Diagnostik, Beratung, inner- und außerschulisch). Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von dem System Schule, der Organisation, Rahmenbedingungen, Aufgaben der LP und Kooperationsstrukturen unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.
Grundidee zur Dimension „Theorie-Praxis-Verknüpfung“: Dem Bereich der „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf konkrete Theorien beziehen oder die die Zuhilfenahme von Modellen und Konzepten in der schulischen Praxis beschreiben. Oftmals kann es vorkommen, dass theoretisches Hintergrundwissen nicht konkret benannt wird, sondern dass lediglich eine Beziehung zwischen Theorien und Praxissituationen genannt wird. Auch diese Aussagen werden diesem Bereich zugeordnet.						
THEORIE-PRAXIS VERKNÜPFUNG	OP2 BFP 2 PS 1 PS 4	0 descriptive writing	Beschreibung von relevanten Theorien für die Unterrichtspraxis (Bildungstheorien, Didaktiken, Medienpädagogik, Lerntheorien, Motivationstheorien, selbstbestimmtes/ eigenverantwortliches/ kooperatives Lernen und Arbeiten, lebenslanges Lernen, Lehrleistung und Unterrichtsqualität, Schul- und Unterrichtsforschung). Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von Theorien zur Entwicklung, Sozialisation, Kommunikation, Gesprächsführung, zu Risiken und Gefährdungen im Kindes- und Jugendalter, Gewalt und Diskriminierung, zu pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen im Falle von Benachteiligungen sowie zu interkulturellen und geschlechterspezifischen Aspekten von Bildungs- und Erziehungsprozessen, Diversität und Heterogenität. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von relevanten Theorien der Leistungsmessung und -beurteilung, der Lernvoraussetzungen, der Hoch- und Sonderbegabung sowie Lern- und Arbeitsstörungen, der Lernprozessdiagnostik, der Förderung und der Beratung von SuS . Merkmale von Heterogenität/ Diversität, sowie Einflussfaktoren auf Lernprozesse werden beschrieben. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung relevanter Theorien zu professionellem Lehrerhandeln/ Kompetenzentwicklung/ Bildungsforschung/ (inklusive) Schulentwicklung/ Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.
		1 descriptive reflection	Reflexive Beschreibung von relevanten Theorien für die Unterrichtspraxis (Bildungstheorien, Didaktiken, Medienpädagogik, Lerntheorien, Motivationstheorien, selbstbestimmtes/ eigenverantwortliches/ kooperatives Lernen und Arbeiten, lebenslanges Lernen, Lehrleistung und Unterrichts-	Reflexive Beschreibung von Theorien zur Entwicklung, Sozialisation, Kommunikation, Gesprächsführung, zu Risiken und Gefährdungen im Kindes- und Jugendalter, Gewalt und Diskriminierung, zu pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen im Falle von Benachteiligungen sowie zu interkulturellen und geschlechterspezifischen Aspekten	Reflexive Beschreibung von relevanten Theorien der Leistungsmessung und -beurteilung, der Lernvoraussetzungen, der Hoch- und Sonderbegabung sowie Lern- und Arbeitsstörungen, der Lernprozessdiagnostik, der Förderung und der Beratung von SuS . Merkmale von Heterogenität/ Diversität, sowie Einflussfaktoren auf Lernprozesse werden beschreibend reflektiert. Es werden	Reflexive Beschreibung relevanter Theorien zu professionellem Lehrerhandeln/ Kompetenzentwicklung/ Bildungsforschung/ (inklusive) Schulentwicklung/ Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.

			qualität, Schul- und Unterrichtsforschung). Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	von Bildungs- und Erziehungsprozessen, Diversität und Heterogenität. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	
		2 dialogic reflection	Dialogische Reflexion von relevanten Theorien für die Unterrichtspraxis (Bildungstheorien, Didaktiken, Medienpädagogik, Lerntheorien, Motivationstheorien, selbstbestimmtes/ eigenverantwortliches/ kooperatives Lernen und Arbeiten, lebenslanges Lernen, Lehrleistung und Unterrichtsqualität, Schul- und Unterrichtsforschung). Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.	Dialogische Reflexion von Theorien zur Entwicklung Sozialisation, Kommunikation, Gesprächsführung, zu Risiken und Gefährdungen im Kindes- und Jugendalter, Gewalt und Diskriminierung, zu pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen im Falle von Benachteiligungen sowie zu interkulturellen und geschlechterspezifischen Aspekten von Bildungs- und Erziehungsprozessen, Diversität und Heterogenität. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.	Dialogische Reflexion von relevanten Theorien der Leistungsmessung und -beurteilung, der Lernvoraussetzungen, der Hoch- und Sonderbegabung sowie Lern- und Arbeitsstörungen, der Lernprozessdiagnostik, der Förderung und der Beratung von SuS . Merkmale von Heterogenität/ Diversität, sowie Einflussfaktoren auf Lernprozesse werden dialogisch reflektiert. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.	Dialogische Reflexion relevanter Theorien zu professionellem Lehrerhandeln/ Kompetenzentwicklung/ Bildungsforschung/ (inklusive) Schulentwicklung/ Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.
		3 critical reflection	Kritische Reflexion von relevanten Theorien für die Unterrichtspraxis (Bildungstheorien, Didaktiken, Medienpädagogik, Lerntheorien, Motivationstheorien, selbstbestimmtes/ eigenverantwortliches/ kooperatives Lernen und Arbeiten, lebenslanges Lernen, Lehrleistung und Unterrichtsqualität, Schul- und Unterrichtsforschung) unter Einbezug historisch-sozialpolitischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von Theorien zur Entwicklung, Sozialisation, Kommunikation, Gesprächsführung, zu Risiken und Gefährdungen im Kindes- und Jugendalter, Gewalt und Diskriminierung, zu pädagogischen Hilfen und Präventionsmaßnahmen im Falle von Benachteiligungen sowie zu interkulturellen und geschlechterspezifischen Aspekten von Bildungs- und Erziehungsprozessen, Diversität und Heterogenität unter Einbezug historisch-sozialpolitischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von relevanten Theorien der Leistungsmessung und -beurteilung, der Lernvoraussetzungen, der Hoch- und Sonderbegabung sowie Lern- und Arbeitsstörungen, der Lernprozessdiagnostik, der Förderung und der Beratung von SuS . Merkmale von Heterogenität/ Diversität, sowie Einflussfaktoren auf Lernprozesse werden kritisch reflektiert unter Einbezug historisch-sozialpolitischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion relevanter Theorien zu professionellem Lehrerhandeln/ Kompetenzentwicklung/ Bildungsforschung/ (inklusive) Schulentwicklung/ Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.

Grundidee zur Dimension „Gestaltung von Handlungssituationen“: Dem Bereich „Gestaltung von Handlungssituationen“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf eine eigenständige Handlung des Studierenden beziehen. Dazu gehören neben der Durchführung von Handlungssituationen auch die Planung und die Reflexion über eben diese.					
GESTALTUNG VON HANDLUNGSSITUATIONEN	OP3 BFP 3 PS 2 PS 3	0 descriptive writing	Beschreibung einer eigens geplanten Unterrichtsstunde/ -einheit, eigens angewandeter Didaktik, Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen, Medieneinsatz. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung einer eigenen erzieherischen Handlung im Kontext mit SuS/Jugendlichen/Kindern, die die Förderung von wertebewussten Haltungen, selbstbestimmten Urteilen und Handelns sowie die Unterstützung von „SuS“ im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen sowie die konstruktive Konfliktbearbeitung zum Ziel hat. Nennungen zu Grundsätzen des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind, sowie die besondere Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion/ Beziehung. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von einer eigenen Handlung bzgl. der Beratung von SuS und Eltern oder der Rückmeldung von Leistungsbeurteilungen. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.
		1 descriptive reflection	Begründete Darstellung/ reflexive Beschreibung einer eigens geplanten Unterrichtsstunde/ -einheit, eigens angewandeter Didaktik, Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen, Medieneinsatz. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung einer eigenen erzieherischen Handlung im Kontext mit SuS/Jugendlichen/Kindern, die die Förderung von wertebewussten Haltungen, selbstbestimmten Urteilen und Handelns sowie die Unterstützung von „SuS“ im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen sowie die konstruktive Konfliktbearbeitung zum Ziel hat. Nennungen zu Grundsätzen des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind, sowie die besondere Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion/ Beziehung. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von einer eigenen Handlung bzgl. der Beratung von SuS und Eltern oder der Rückmeldung von Leistungsbeurteilungen. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.

		2 dialogic reflection	Dialogische Beschreibung einer eigens geplanten Unterrichtsstunde/ -einheit, eigens angewandeter Didaktik, Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen, Medieneinsatz. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.	Dialogische Reflexion einer eigenen erzieherischen Handlung im Kontext mit SuS/Jugendlichen/Kindern, die die Förderung von wertebewussten Haltungen, selbstbestimmten Urteilen und Handelns sowie die Unterstützung von „SuS“ im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen sowie die konstruktive Konfliktbearbeitung zum Ziel hat. Nennungen zu Grundsätzen des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind, sowie die besondere Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion/ Beziehung. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.	Dialogische Reflexion von einer eigenen Handlung bzgl. der Beratung von SuS und Eltern oder der Rückmeldung von Leistungsbeurteilungen. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.	Dialogische Reflexion des spezifischen Bildungsauftrags einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge und deren Relevanz für Handlungssituationen, als auch konkrete Vorschläge für die Planung und Umsetzung. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“.
		3 critical reflection	Kritische Reflexion einer eigens geplanten Unterrichtsstunde/ -einheit, eigens angewandeter Didaktik, Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen, Medieneinsatz unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion einer eigenen erzieherischen Handlung im Kontext mit SuS/Jugendlichen/Kindern, die die Förderung von wertebewussten Haltungen, selbstbestimmten Urteilen und Handelns sowie die Unterstützung von „SuS“ im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen sowie die konstruktive Konfliktbearbeitung zum Ziel hat. Nennungen zu Grundsätzen des Umgangs miteinander, die in Unterricht, Schule und Elternarbeit bedeutsam sind, sowie die besondere Berücksichtigung der Lehrer-Schüler-Interaktion/ Beziehung. Unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion von einer eigenen Handlung bzgl. der Beratung von SuS und Eltern oder der Rückmeldung von Leistungsbeurteilungen unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.	Kritische Reflexion des spezifischen Bildungsauftrags einzelner Schularten, Schulformen und Bildungsgänge und deren Relevanz für Handlungssituationen, als auch konkrete Vorschläge für die Planung und Umsetzung unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.

Grundidee zur Dimension „Professionelle Entwicklung“: Dem Bereich „Professionelle Entwicklung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf persönliche Erfolge und Wachstumsmöglichkeiten beziehen. Es werden die eigenen erzieherischen, Lehr- und Beurteilerkompetenzen beschrieben, sowie Aussagen zur Selbst- und Fremdevaluation genannt. Darüber hinaus werden Ideen oder konkrete Vorhaben für die weitere Studiumsplanung genannt.						
PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG	OP 4 BFP 4 PS 5	0 descriptive writing	Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Unterrichten“. Perspektivwechsel im Unterricht. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Erziehen“. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Beurteilen“. Probleme, Lernvoraussetzungen, individuelle Förderung, Bezug zum Studium. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.	Beschreibung von persönlichen Eigenschaften, Belastungs- und Stressrisiken im Lehrberuf, Schulentwicklung, Anforderungen an den Lehrberuf, Fremdevaluation. Rein deskriptiv. Nicht reflektierend.
		1 descriptive reflection	Reflexive Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Unterrichten“. Perspektivwechsel im Unterricht. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Erziehen“. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Reflexive Beschreibung von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Beurteilen“. Probleme, Lernvoraussetzungen, individuelle Förderung, Bezug zum Studium. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.	Begründete Darstellung/ reflexive Beschreibung von persönlichen Eigenschaften, Belastungs- und Stressrisiken im Lehrberuf, Schulentwicklung, Anforderungen an den Lehrberuf, persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Erkennen des Lehrberufs als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und als ständige Lernaufgabe. Es werden mögliche Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, identifiziert.
		2 dialogic reflection	Dialogische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Unterrichten“. Perspektivwechsel im Unterricht. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“ und es werden Ideen für die weitere Studiumsplanung genannt.	Dialogische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Erziehen“. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“ und es werden Ideen für die weitere Studiumsplanung genannt.	Dialogische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Beurteilen“. Probleme, Lernvoraussetzungen, individuelle Förderung, Bezug zum Studium. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“ und es werden Ideen für die weitere Studiumsplanung genannt.	Dialogische Beschreibung von persönlichen Eigenschaften, Belastungs- und Stressrisiken im Lehrberuf, Schulentwicklung, Anforderungen an den Lehrberuf, persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Erkennen des Lehrberufs als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und als ständige Lernaufgabe. Eine Untersuchung möglicher Ursachen geschieht durch ein Abwägen des „Für und Wider“. Das Zurücktreten von den Ereignissen muss deutlich werden.

		3 critical reflection	Kritische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Unterrichten“ (z. B. Perspektivwechsel im Unterricht) unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen. Es werden konkrete Schlüsse für die weitere Studiumsplanung gezogen.	Kritische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Erziehen“ unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen. Es werden konkrete Schlüsse für die weitere Studiumsplanung gezogen.	Kritische Reflexion von persönlichen Erfolgen und Wachstumsmöglichkeiten im Bereich „Beurteilen“ Probleme, Lernvoraussetzungen, individuelle Förderung, Bezug zum Studium: unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen. Es werden konkrete Schlüsse für die weitere Studiumsplanung gezogen.	Kritische Reflexion von persönlichen Eigenschaften, Belastungs- und Stressrisiken im Lehrberuf, Schulentwicklung, Anforderungen an den Lehrberuf, persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen, Selbstevaluation, Fremdevaluation, Erkennen des Lehrberufs als öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und als ständige Lernaufgabe unter Einbezug historisch-sozio-politischer Rahmenbedingungen.
--	--	-----------------------------	--	--	--	--

Anhang 2)

Ankerbeispiele LauRa

1) PÄDAGOGISCHE HANDLUNGSFELDER (HOSPITATIONEN)

Kompetenzbereich UNTERRICHTEN	
0 descriptive writing	<p>„Ich habe an meiner Praktikumschule viele positive Aspekte und Beispiele für einen guten Unterricht gesehen.“ (BGyw101)</p> <p>„Während meines Praktikums durfte ich Lehrpersonen in den Klassen 9 – 13 begleiten und habe somit einen detaillierten und aufschlussreichen Einblick in die Unterrichtsstunden und –inhalte bekommen.“ (BGyw101)</p> <p>„Viele der Kinder hatten nicht ausreichend Unterrichtsmaterial dabei, so dass es an vielen Stellen einfach schwierig war mit den Kindern vernünftig zu arbeiten, da viel Zeit damit verloren ging z. B. Bleistift und Radiergummi oder Schere und einen Klebstift zu organisieren.“ (BGw5)</p> <p>> nur Hospitation, kein eigener Unterricht, deswegen PH</p>
1 descriptive reflection	
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich ERZIEHEN	
0 descriptive writing	<p>„Dadurch, dass ich an einer sogenannten „Brennpunktschule“ war, habe ich gelernt, dass das Arbeiten mit sozial schwachen Kindern, sowie Kindern mit Migrationshintergrund ein ganz anderes Arbeiten ist, als die Arbeit an der „gutbürgerlichen“ Grundschule, die ich im Eignungspraktikum in Berlin erlebt habe. Neben der normalen Wissensvermittlung kommen hier viele andere Schwierigkeiten hinzu.“ (BGw5)</p> <p>> An dieser Stelle endet die Beschäftigung mit diesem Thema, deswegen bleibt die Aussage auf Stufe 0.</p> <p>„Ich habe an meiner Praktikumschule viele positive Aspekte und Beispiele für [...] einen respektvollen und schülerzentrierten Umgang gesehen.“ (BGyw101)</p>
1 descriptive reflection	<p>„Als Lehrer gilt es nicht nur zu unterrichten, viel mehr erfüllt man auch die Funktion eines Erziehers. Dies wurde mir vor allem an dieser Schule deutlich. Sehr viele Kinder haben aufgrund des geringen sozioökonomischen Hintergrundes Probleme sowohl im privaten, als auch im schulischen Umfeld. Dies wirkt sich auf die Lernhaltung, die Noten und das Unterrichtsklima aus. Als Lehrer muss man auf der einen Seite durchaus Grenzen zeigen und auf der anderen Seite den Kindern doch freundlich begegnen. Das ist jedoch ein ganz schmaler Grad, den es zu finden gilt. Man muss sich klar werden, was für eine Art von Unterricht man bieten möchte und was von einem abverlangt wird. Man muss sich bestimmte Kriterien überlegen, denen man treu bleibt.“ (BGyw68)</p> <p>> Ansätze eines Dialogs (auf der einen, auf der anderen Seite), dennoch reichen die Ausführungen nicht für die zweite Stufe. Es wurde sich nicht mit verschiedenen Perspektiven auseinandergesetzt. Welchen „Kriterien“ man treu bleiben muss, wird nicht deutlich.</p>
2 dialogic reflection	<p>„Ich erlebte, wie oft die LK [Lehrkraft] darum kämpfen mussten, ruhige Arbeitsphasen zu schaffen. In Gesprächen, in denen ich ihnen offen meine Empfindungen diesbezüglich mitteilte und nach Ursachen und Handlungsalternativen suchte, bzw. gemeinsam überlegen wollte, stellte sich bei allen Fach-LK heraus, dass sie es auf die Ursache schieben, "zu wenig Macht als bloße Fachkraft" gegenüber den Kindern zu haben. Lediglich der Klassenlehrer, der sie viel öfter unterrichtet, würde an die Kinder herankommen. Der Klassenlehrer empfand dies ebenso. In einem Gespräch mit SuS aus der 13. Klasse gestanden sie mir ehrlich, dass sie sich selbst von der 7. bis zur 9. Klasse als "schlimm" empfanden. Doch soll man sich damit zufrieden geben, dass dies evtl. eine Entwicklungsphase ist, in der man nicht so leicht Zugang zu den SuS erlangen kann? Ich möchte mich diesem Gedanken nicht anschließen und teile vielmehr das Urteil der Kunstlehrerin, die ich in der 11. und 13. Klasse begleiten konnte und mir sagt, dass in ihren Augen in dieser Phase einzig und allein die Begegnung mit Authentizität und Humor hilfreich sei, Strafen hingegen als absolut u[n]konstruktiv seien. Eine erfolgreich umgesetzte, "Gewaltsame Kommunikation" ersehe ich als mögliche Lösung für viele L-S-, oder auch L-L-Beziehungen und essenziell für die pädagogische Arbeit, was auch erstrebenswert ist, mit</p>

	in die Studieninhalte der Universität aufgenommen zu werden. In einer pädagogischen Zeitschrift erschließt sich mir die pädagogische Arbeit unter dem Titel "Erziehungskunst" als wirkliche besondere Fähig- und Fertigkeit, [der] man täglich neu lernend bewusst begegnen sollte." (BGyw2)
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich **BEURTEILEN**

0 descriptive writing	<p>„Die Teilnahme an einem Elternabend hat sich für mich auch als bereichernd dargestellt, weil ich diese Facette des Lehrerberufs natürlich vorher noch nicht gekannt habe und so einen genaueren Einblick über das Eltern-Lehrer-Verhältnis bekommen habe.“ (BGym13)</p> <p>> Elternabend gehört zur "Beratung von Eltern"</p> <p>„Mir ist neu, dass die Lehrer teilweise auch mit dem Jugendamt zusammenarbeiten müssen. So müssen sie erkennen, wenn ein Kind Zuhause vernachlässigt wird.“</p> <p>-> Kooperationspartner</p>
1 descriptive reflection	<p>„Der Besuch von Klassen beider Schulformen simultan hat mir den Leistungsunterschied zwischen der Gesamtschule und dem Gymnasium noch bewusster gemacht. Während in den Gymnasialklassen ein weitgehend gleiche[r] Leistungslevel vorliegt, lernen in den Gesamtschulklassen SuS des Hauptschulniveaus mit SuS mit Gymnasialempfehlung zusammen. Dies bringt einige Hürden mit sich: Die Lehrkraft muss die Leistungsstarken fördern und die Leistungsschwachen fördern, wie es in jeder anderen Klasse auch nötig ist. Doch ist die Spannweite des Unterschiedes in der Gesamtschule weitaus höher als in den reinen Schulformen des Gymnasiums, Realschule oder Hauptschule.“ (BGyw102)</p> <p>„Ich denke es ist ein wichtiger Punkt [Probleme von SuS zu diagnostizieren], da schlechte Noten oft nichts mit Intelligenz zu tun haben. Vielmehr fehlt den Schülern individuelle Förderung oder Motivation, die sie in ihrem sozialen Umfeld nicht bekommen.“ (BHRGw104)</p> <p>„Das Orientierungspraktikum hat mir gezeigt, dass die Arbeit mit Kindern sehr anspruchsvoll und feinfühlig ist. Man muss Probleme der Schüler erkennen können und Förderkonzepte erstellen, die die Schüler in ihrer weiteren Schullaufbahn unterstützen.“ (BHRGw38)</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich **INNOVIEREN**

0 descriptive writing	<p>„Da ich auch an einem Wandertag als Begleitperson mitfahren durfte, wurden mir hier nochmals die außerunterrichtlichen Organisationstätigkeiten eines Lehrers verdeutlicht: Zu dem Beruf eines Lehrers gehört nicht nur, wie viele Außenstehende denken, das bloße Unterrichten. Wandertage oder Klassenfahrten müssen geplant und mit den SuS organisiert werden. Dies verlangt ein hohes Maß an Verantwortung, die der Lehrer für die SuS übernehmen muss.“ (BGyw102)</p>
1 descriptive reflection	<p>„Allerdings wurde mir während des Praktikums auch bewusst, wie anstrengend und nervenaufreibend der Lehrerberuf teilweise sein kann. Der Job hört längst nicht auf, wenn der Unterricht nachmittags zu Ende geht. Stundenvor- und Nachbereitung verlangen viel Zeit, Organisation und Muse. Diese Arbeit wird von vielen Außenstehenden oftmals nicht wahrgenommen und erkannt und so ärgern mich persönlich Aussagen wie „Ach die Lehrer machen sich ein schönes Leben. Um 13 Uhr Schulschluss und dann den ganzen Tag faulenzen.“ Denn wer ein guter Lehrer und gewissenhafter Lehrer sein will, der ist sicher alles andere als faul. Auch Tätigkeiten neben der des Unterrichtens, wie Konferenzen, Projekte, Elterngespräche, AG-Leitungen, Organisation von Klassenfahrten, und und gehören zum Lehrerberuf dazu und benötigen Zeit und Engagement.“ (BGyw101)</p> <p>> Begründung, wieso die Studierende den Lehrerberuf als "anstrengend und nervenaufreibend" empfindet.</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

2) THEORIE-PRAXIS VERKNÜPFUNG

Kompetenzbereich UNTERRICHTEN	
0 descriptive writing	<p>„Das bildungswissenschaftliche Hintergrundwissen, das ich in der Universität kennen gelernt habe, hat mir vor allem bei der Unterrichtsplanung viel geholfen. Weiterhin hat es mich unterschiedliche Unterrichtssituationen leichter erkennen und „lesen“ lassen.“ (BGym52)</p> <p>"Auch konnte ich die theoretischen Ansätze, die ich während meines bisherigen Studiums kennen gelernt habe, auf das System Schule beziehen. So habe ich mit Hilfe des Wissens über intrinsische und extrinsische Motivation und dem allgemeindidaktischen Modell nach Klafki einen zielorientierten Blick auf den Unterricht entwickeln können. Ich habe selbst gemerkt, dass ich verschiedene Verhaltensweisen der Kinder schon eigenständig mit den Theorien im Hinterkopf erklären konnte." (BGm41)</p> <p>> Leider geht der Studierende an dieser Stelle nicht weit genug, um die Stufe 1 zu erreichen. Hierzu hätte er den "zielorientierten Blick" eingehender beschreiben müssen und auch deutlich machen müssen, wie er Verhaltensweisen mit Theorien zu erklären versucht.</p>
1 descriptive reflection	<p>"Unterricht ist ein sehr komplexes Geschehen, wie ich im Orientierungspraktikum wieder feststellen konnte und daher bin ich der Meinung, dass man einer Theorie des Unterrichts keinen zu hohen Stellenwert beipflichten sollte. Ich kann mir beispielsweise nicht vorstellen, dass ich in meinem späteren Beruf die Zeit dafür haben werde, einen genauen Unterrichtsplan, der auf einem didaktischen Modell beruht, zu erstellen. Die Persönlichkeit eines Lehrers und die Individualität seiner Schüler sollten mehr im Vordergrund stehen. Nichtsdestotrotz sollte man alle Theorien kennen und jeder Lehrer wird, da bin ich mir sicher, eine Theorie favorisieren, an die er sich in Grundzügen halten wird." (BHRGw54)</p> <p>> Ansätze eines Dialogs ("Nichtsdestotrotz..."), aber leider nicht weit genug ausgeführt.</p> <p>"Ich habe gelernt und in Beobachtungen gezielt wahrnehmen können, dass die Übertragung der Theorie in die Praxis (am Beispiel der Gestaltung eines lernförderlichen Klimas oder dem sinnstiftenden Kommunizieren) möglich ist, der jeweilige Mensch in seiner Persönlichkeit in seiner Beziehung zum einzelnen Schüler als auch zu den Kollegen jedoch auch einen entscheidenden Faktor darstellt, ob ein 'guter' theoriegeleiteter Unterricht möglich ist." (BGyw2)</p> <p>> Der Fokus dieser Aussage liegt deutlich auf der Bedeutung der Theorie für die praktische Unterrichtsgestaltung und die Bedingungen, die neben der theoretischen Planung miteinhergehen.</p>
2 dialogic reflection	<p>"Ich freue mich im Rückblick sehr über Beziehungen, die ich während diese Praktikumszeit zu den Lehrern und Schülern aufbauen konnte und mich in ihnen reflektieren konnte. Die SuS der 7. Klasse, sowie alle LK, bei denen ich hospitieren durfte, brachten mir ein großes Vertrauen entgegen, welches mir die Zuversicht und den Mut schenkte, im Einnehmen der Rolle als Lehrkraft in der eigenen Unterrichtsstunde, in den schulischen Unterrichtsphasen, in denen ich aktiv die LK begleiten und selbstständig handeln konnte, sowie auch in privaten Situationen von Schüler-, Lehrer- und Mentorgesprächen, mich selbstbewusst, reflektiert und selbstsicher zu verhalten, pädagogisch zu handeln und ihnen mit dieser Art begegnen zu können. Für Situationen, in denen solch ein großes Entgegenkommen nicht der Fall wäre, möchte ich mir Strategien überlegen, wie ich die SuS dann an diesem Punkt abholen kann, an dem sie dann stehen. Welche Mittel und Wege kann ich finden, lernförderlichen Unterricht zu gestalten und dabei auf Sanktionsstrategien möglichst verzichten zu müssen, ist eine Frage, auf die ich mich noch in ihren Antwortmöglichkeiten üben möchte." (BGyw2)</p>
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich ERZIEHEN	
0 descriptive writing	<p>„Ich habe die Waldorfpädagogik kennengelernt, würde aber nicht behaupten, dass ich sie im Rahmen des Orientierungspraktikums in ihrer Ganzheit erfassen konnte.“ (BGyw2)</p> <p>„Da ich im Studium bereits viel über Heterogenität gehört habe, wusste ich, dass die Leistungsunterschiede in einer Klasse durch die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder bedingt sind.“</p>
1 descriptive reflection	
2 dialogic reflection	

3 critical re- flection	
-------------------------------	--

Kompetenzbereich INNOVIEREN	
0 descriptive writing	
1 descriptive reflection	<p>„Trotzdem, so möchte ich sagen, besteht eine Lehrperson nicht nur aus trockenem Wissen und theoretischen Handlungsmustern, sondern es kommt auch eine menschliche Komponente hinzu, die es einem Lehrer ermöglichen sollte spontan und flexibel handeln zu können. Hierbei handelt es sich allerdings um einen Instinkt, eine Begabung, die man haben muss und nicht erlernen kann. Dies ist bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt, weshalb es viele unterschiedliche „Lehrertypen“ gibt.“ (BGym52)</p> <p>> Lehrerpersönlichkeit/ Verhältnis von Theorie-Praxis/ subjektive Hypothesen (wenn auch fraglich)</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

3) GESTALTUNG VON HANDLUNGSSITUATIONEN

Kompetenzbereich UNTERRICHTEN	
0 descriptive writing	<p>„Insgesamt habe ich fünf Unterrichtsstunden übernommen und durchgeführt. Einige davon eher spontan, andere zuvor ausgearbeitet und geplant.“ (BGyw101)</p> <p>„In meiner Klasse waren viele ‚schwierige‘ Kinder, jedoch war es für mich eine große Herausforderung in dieser Klasse eine Unterrichtsstunde zu halten, da man neben den normalen organisatorischen Dingen einfach berücksichtigen musste, dass viele Sozialformen aufgrund der Klassenstruktur nicht möglich bzw. nur schwer umzusetzen waren.“ (BGw5)</p> <p>> konkreter Bezug zur eigenen Unterrichtsstunde(somit „Gestaltung“) aber keine ausreichende Begründung für eine beschreibende Reflexion</p>
1 descriptive reflection	<p>„Durch die Planung der eigenen Unterrichtsstunde habe ich sehr viel dazu gelernt: Die theoretische Planung einer Stunde ist manchmal in der Praxis nicht durchzuführen, da Schwierigkeiten entstehen, die vorher nicht eingeplant werden konnten. Da ich eine kleine Unterrichtsreihe zum Thema „Winkel zeichnen und messen“ in der sechsten Klasse erstellen durfte, konnte ich dies am eigenen Leibe erfahren. Die hier analysierte Stunde war meine erste Stunde. Bis auf die schnellen SuS, die bereits mit allen Aufgaben plus Zusatzaufgaben fertig waren, verlief die Stunde völlig nach Plan. In meiner weiteren Stunde hatte ich eine kleine Stationenarbeit geplant, doch die Durchführung war zu dem Zeitpunkt nicht möglich: Die SuS hatten die Themen und das Gelernte vom Tag zuvor bereits wieder vergessen, sodass an eine Bearbeitung von weiterführenden Aufgaben nicht zu denken war. Zudem habe ich vorausgesetzt, dass die SuS das Einzeichnen von Punkten in ein Koordinatensystem beherrschen, doch es war eine komplette Wiederholung des Themas notwendig.“ (BGyw102)</p> <p>> Die entstandenen Schwierigkeiten werden mit subjektiven Hypothesen begründet -> fehlendes Vorwissen, notwendige Wiederholungen des Themas</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich ERZIEHEN	
0 descriptive writing	<p>„Vor der ersten Unterrichtsstunde hatte ich die Befürchtung, dass mich die Schüler, speziell in der Oberstufe, ob meines noch vergleichbarer Weise jungen Alters nicht wirklich akzeptieren oder ernst nehmen würden. Dieser Eindruck verflüchtigte sich jedoch schon bald, da die SuS in der Regel gut mitgearbeitet haben und mir diese „Furcht“ nehmen konnten.“ (BGym13)</p> <p>> Eigene Unterrichtsstunde, aber der Fokus liegt auf der Lehrer-Schüler-Beziehung, deswegen „Erziehen“</p> <p>„Vor allem während meiner Unterrichtsstunde habe ich bemerkt, dass es wichtig ist, dass man sich den Respekt der Schüler verschafft, indem man klare Regeln aufstellt, an die sich die Schüler halten müssen und eine gewisse Strenge vermittelt.“ (BHRGw38)</p>
1 descriptive reflection	
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

4) PROFESSIONELLE ENTWICKLUNG

Kompetenzbereich UNTERRICHTEN	
0 descriptive writing	<p>„Auch das anschließende Leiten von mehreren Unterrichtsstunden war eine sehr positive Erfahrung für mich, da man den Unterricht aus der Schülerperspektive zu genüge kennt, die Frontalperspektive aus der Lehrersicht für mich jedoch anfangs noch Neuland war.“ (BGym13)</p> <p>"Des Weiteren möchte ich während meines Studiums Seminare zum Thema "Unterrichtsstörungen" besuchen. Dieses Thema war für mich ein sehr interessanter Beobachtungsschwerpunkt und mir ist aufgefallen, dass dieser eine alltägliche Rolle im Leben eines Lehrers spielt." (BGw3)</p> <p>„Ich habe festgestellt, dass ich dazu in der Lage bin, thematische Inhalte didaktisch zu bearbeiten, um sie SuS zugänglich zu machen, allerdings darf ich dabei die Zielsetzung nicht aus den Augen verlieren.“ (BGyw43)</p>
1 descriptive reflection	<p>"Ich habe festgestellt, dass die fünf didaktischen Fragen nach Klafki eine wichtige Grundlage allen pädagogischen Handelns bieten, da sie auf den Alltagsbezug des Unterrichtsinhaltes eingehen. Vermittlung von Inhalten wird in jeglicher Hinsicht stark von Interesse und Motivation der SuS beeinflusst, welches wiederum stark mit der Verankerung im Lebensumfeld zusammenhängt. Wichtig ist es für mich im Praktikum geworden, nicht nur theoretische Inhalte zu vermitteln, sondern zugleich eine Verbindung zu übermitteln, die den Inhalt für die Lernenden relevant, ansprechend und wissenswert machen." (BHRGw25)</p> <p>"Auf der Erfolgsseite lässt sich festhalten, dass es mir gelungen ist, eine Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund des didaktischen Modells von Wolfgang Klafki zu gestalten. Auch die unterschiedlichen Sozialformen habe ich in der Planung berücksichtigt. In Bezug auf die Wachstumsseite möchte ich bei weiteren Planungen von Unterrichtsstunden auch andere didaktische Modelle anwenden, um herauszufinden, mit welcher Methode sich am besten arbeiten lässt." (BGw28)</p> <p>> Diese Aussage ist der Professionellen Entwicklung und nicht der Gestaltung von Handlungssituationen zuzuordnen, da sich die Studierende konkret auf die Erfolgs- und Wachstumsseiten bezieht, welche sich aus der eigenen Unterrichtsstunde ergeben. Sie begründet ihre Zielsetzung und erreicht damit Stufe 1</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich ERZIEHEN	
0 descriptive writing	<p>„Vertiefter in das Konzept [der Waldorfpädagogik] einzutauchen, um sicherer mit dessen aktiven Auseinandersetzung umgehen zu können, bildet die Wachstumsseite in diesem Bereich.“ (BGyw2)</p> <p>"Ich empfinde des Weiteren auf meiner persönlichen Erfolgsseite meine Authentizität und mein Interesse, mit denen ich den SuS begegne und eine Beziehung zu ihnen aufbauen konnte als erfolgreich und sehe darin auch meine persönliche Stärke. Ich gehe wohlwollend und wahrnehmend auf die Kinder und Jugendlichen zu. Ich nehme sie in ihren individuellen Bedürfnissen wahr und kann sie ressourcenorientiert auf dem Weg zu einer individuellen Identitätsbildung unterstützen." (BGyw2)</p>
1 descriptive reflection	<p>„Ich hatte bis auf wenige Ausnahmen keine Probleme mich auf die Schüler einzulassen. Dieser Aspekt bestärkt mich vor allem darin, dass ich den richtigen Berufsweg eingeschlagen habe, denn es ist unmöglich ein kompetenter und sozialer Lehrer zu sein, wenn man selbst keine Beziehungen zu jemandem aufbauen kann.“ (BHRGm35)</p> <p>> L-S Beziehungen/ Interaktion & Bedeutung für Berufsentscheidung</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich BEURTEILEN	
0 descriptive writing	<p>„Ich habe gemerkt, dass ich noch nicht in der Lage bin, eindeutige individuelle Leistungsstände sowie Klassenbezogene Leistungen festzustellen, weil ich nämlich nicht genau weiß, wie man das eigentlich genau durchführt und feststellt und Entwicklungen detailliert beobachtet und reflektiert. Ich habe im Praktikum nicht die Möglichkeit genutzt, um mich mit diesem Thema intensiv auseinanderzusetzen und muss das unbedingt nachholen.“ (BGyw43)</p> <p>"Zudem verbuche ich zu den Erfolgsseiten des Praktikums, dass ich individuelles Fördern in einem sehr hohen Maße kennenlernen durfte und auch selbst ausführen durfte. Dennoch glaube ich, dass einem gerade in diesem Themenfeld keine Grenzen gesetzt werden, sich weiterzubilden." (BGw7)</p>
1 descriptive reflection	<p>"Durch das Praktikum kann ich nun meine Ziele, im Hinblick auf mein weiteres Studium, mehr auf den Schwerpunkt der individuellen Förderung legen. Ich werde mich gezielt auf Möglichkeiten der individuellen Förderung konzentrieren und auch den Themenbereich „Inklusion“ nicht außer Acht lassen. Innerhalb des Praktikums habe ich gemerkt, dass die Klassen immer integrativer werden und man in diesem Bereich auf jeden Fall noch viel dazulernen muss, um jeden Kind gerecht zu werden.“ (BGw40)</p> <p>> Subjektive Begründung der Notwendigkeit individueller Förderung</p> <p>„Allerdings muss ich mir eingestehen, dass ich teilweise noch Probleme damit hatte, das individuelle Lerntempo und den unterschiedlichen Leistungsstand der SuS immer richtig zu berücksichtigen. Gerade der Aspekt der individuellen Förderung stellte sich für mich teilweise als sehr schwierig dar, speziell dann, wenn das Leistungsniveau einer Klasse ohnehin schon relativ groß war. Hierauf möchte ich mich vor allem in meinem bildungswissenschaftlichen Studium in Zukunft fokussieren.“ (BGym13)</p> <p>„Ich habe gemerkt, dass ich noch nicht in der Lage bin eindeutige individuelle Leistungsstände sowie Klassenbezogene Leistungen festzustellen, weil ich nämlich nicht genau weiß, wie man das eigentlich genau durchführt und feststellt und Entwicklungen detailliert beobachtet und reflektiert. Ich habe im Praktikum nicht die Möglichkeit genutzt, um mich mit diesem Thema intensiv auseinanderzusetzen und muss das unbedingt nachholen.“ (BGyw43)</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Kompetenzbereich INNOVIEREN	
0 descriptive writing	<p>"Woran ich definitiv noch arbeiten kann ist meine Offenheit gegenüber dem Kollegium. Zwar ist es mir, soweit möglich, gelungen mich in den Teilbereichen des Kollegiums zu integrieren, dennoch habe ich mich nie als Teil desselben gefühlt. Aus dieser Erfahrung würde ich gerne lernen und daran arbeiten." (BGw7)</p> <p>> Zusammenarbeit/ Integration in das Kollegium als "schulische Kooperationsstrukturen" zu verstehen</p> <p>„Mein Erfolg liegt darin, dass ich mir bereits jetzt schon regelmäßig Gedanken über meine Entscheidungen und Handlungen im Studium mache und schon sehr gut dazu in der Lage bin, meine Erfolge und noch bevorstehende Entwicklungen und Wachstumsseiten zu reflektieren.“ (BGyw43)</p> <p>> Selbstevaluation (aber ohne Begründung, nur Darstellung)</p>
1 descriptive reflection	<p>"Da das Thema Inklusion immer mehr in den Vordergrund rückt, ist mir für mein weiteres Studium wichtig, dass ich vor allem in diesem Bereich weiter ausgebildet werde. Es ist notwendig zu wissen, wie gemeinsamer Unterricht gestaltet wird, damit kein Kind den Anschluss verliert und die bestmögliche Förderung erhält." (BGw28)</p> <p>„Trotz dieser zeit- und arbeitsaufwendigen Aspekte des Berufes habe ich dennoch keinen Zweifel daran, den Lehrerberuf weiterhin anzustreben. Mich persönlich reizt sogar dieser Facettenreichtum der Tätigkeiten und ich freue mich darauf im Arbeitsfeld Schule jeden Tag im Kontakt mit Schülern, Kollegen, Eltern und Ämtern neue Herausforderungen anzutreffen und auftretende Probleme gemeinsam zu lösen. Die vielen positiven Aspekte haben in meinem Orientierungspraktikum überwogen und so kann ich abschließend sagen, dass mich die Praktikumserfahrungen bei meiner Berufsentscheidung positiv gestärkt haben.“ (BGyw101)</p> <p>„Ich habe gelernt, das System Schule und die Prozesse, die eng mit diesem verbunden sind, einzuschätzen und zu dokumentieren.“</p>
2 dialogic reflection	
3 critical re- flection	

Anhang 3)

Manual für das Diagnoseinstrument LauRa

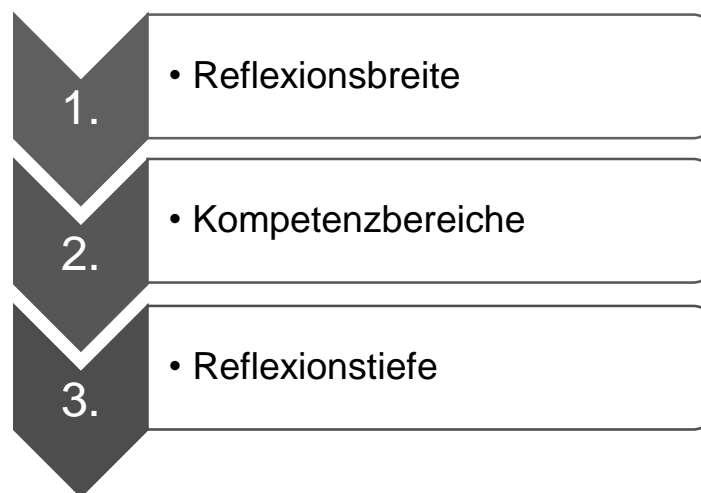
Manual zur Auswertung von Portfolios

In der Lehrerbildung Reflexionskompetenz analysieren – LauRa

Ziele

Portfolios in der Lehrerbildung haben die Dokumentation und Reflexion der Praxisphasen und des fortschreitenden Kompetenzerwerbs der Studierenden zum Ziel. Reflexionskompetenz wird als wichtiger Teil der Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern verstanden und nimmt daher eine entscheidende Rolle im Kompetenzerwerb ein. Das Modell **LauRa** ist als ein Kriterienkatalog zu verstehen, welcher zur Erfassung bzw. Analyse von Reflexionskompetenz in den Portfolios der Praxisphasen dienen soll. Das vorliegende Manual dient der Anleitung dieser Beurteilung von Reflexionskompetenz mit Hilfe der Portfolios.

Aufbau und Vorgehen



Jede Dimension einer zu analysierenden Aussage wird zunächst in ihrer Grundidee dargestellt. Dies bedeutet, dass die Aussagen zunächst inhaltlich einem der vier Kategorien Pädagogische Handlungsfelder, Theorie-Praxis Verknüpfung, Gestaltung von Handlungssituationen und Professionelle Entwicklung zugeordnet werden.

Diese Grundidee wird anschließend differenziert, indem eine Zuordnung zu einem der vier KMK-Standards Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren erfolgt.

Sagt ein Studierender beispielsweise aus: „Ich habe an meiner Praktikumsschule viele positive Aspekte und Beispiele für einen guten Unterricht [...] gesehen“, dann ist diese Aussage zunächst der Dimension des *Pädagogischen Handlungsfeldes* zuzuordnen und beschreibt innerhalb dieser Dimension einen Aspekt des Bereichs *Unterrichtens*.

Der dritte Schritt der Auswertung umfasst die Analyse der Reflexionstiefe. Hier ist es entscheidend, Indikatoren auf einer Skala von 0 bis 3 zu bewerten. Diese Skala richtet sich nach dem Stufenmodell von Hatton und Smith (1995, S. 40 ff.), in welchem die vier Reflexionsniveaus beschrieben werden:

*„Auf der ersten Stufe ‚**descriptive writing**‘ (Beschreibung) findet noch keine Reflexion statt. Hier werden lediglich Ereignisse beschrieben. Auf der zweiten Stufe ‚**descriptive reflection**‘ (beschreibende Reflexion) wird versucht, Ursachen, die oft auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherchen beruhen, zu identifizieren. Die dritte Stufe ‚**dialogic reflection**‘ (dialogische Reflexion) ist eine Art von Diskurs, eine Untersuchung möglicher Ursachen, der sich durch ein Abwägen des ‚Für und Wider‘ von der zweiten Stufe abgrenzt. Die vierte Stufe ‚**critical reflection**‘ (kritische Reflexion) beinhaltet, dass Entscheidungen begründet werden unter Einbezug politischen[,] sozialen oder politischen Überlegungen. Hier sind auch die Ziele selbst Gegenstand der Reflexion“ (Wischmann/ Elster 2011: 107f.)*

Bezogen auf das oben angeführte Beispiel: „Ich habe an meiner Praktikumsschule viele positive Aspekte und Beispiele für einen guten Unterricht [...] gesehen“, ist diese Aussage, da sie rein objektiv beschreibend formuliert ist, dem *descriptive writing*, also der Stufe 0 zuzuordnen.

1. Dimension: Reflexionsbreite

Um die Aussagen der Studierenden hinsichtlich ihrer Reflexionskompetenz zu analysieren, sollen diese zunächst einem der folgenden vier Oberkategorien aus den Standards der Praxisphasen zugeordnet werden:

1. Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)
2. Theorie-Praxis-Verknüpfung
3. Gestaltung von Handlungssituationen
4. Professionelle Entwicklung

Diese Oberkategorien bilden die Reflexionsbreite der Reflexionskompetenz ab. Es wurden Oberkategorien mit Hilfe der Standards für die Praxisphasen entwickelt, damit eine Analyse der Reflexionskompetenz nach allen drei Praxisphasen möglich ist und sich nicht ausschließlich auf die Standards *einer* Praxisphase bezieht.

Grundidee zu Pädagogischen Handlungsfeldern (Hospitationen)

Die Praxisphasen im Lehramtsstudium sollen unter anderem der Erkundung pädagogischer Handlungsfelder dienen. Dem Bereich des „Pädagogischen Handlungsfelds“ sind

all diejenigen Aussagen der Studierenden zuzuordnen, die sich auf beobachtetes Lehrer- und Schülerverhalten, sowie auf unterrichtliche, erzieherische und außerschulische Situationen beziehen. Das bedeutet, dass nur diejenigen Indikatoren gezählt werden, die mit Hospitationen zu tun haben, nicht aber mit eigenen Handlungssituationen.

Beispiele:

„Das Orientierungspraktikum hat mir gezeigt, dass die Arbeit mit Kindern sehr anspruchsvoll und feinfühlig ist. Man muss Probleme der Schüler erkennen können und Förderkonzepte erstellen, die die Schüler in ihrer weiteren Schulbahn unterstützen.“

„Allerdings wurde mir während des Praktikums auch bewusst, wie anstrengend und nervenaufreibend der Lehrerberuf teilweise sein kann. Der Job hört längst nicht auf, wenn der Unterricht nachmittags zu Ende geht. Stundenvor- und Nachbereitung verlangen viel Zeit, Organisation und Muse.“

Grundidee zur Dimension „Theorie-Praxis-Verknüpfung“

Dem Bereich der „Theorie-Praxis-Verknüpfung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf konkrete Theorien beziehen oder die die Zuhilfenahme von Modellen und Konzepten in der schulischen Praxis beschreiben. Oftmals kann es vorkommen, dass theoretisches Hintergrundwissen nicht konkret benannt wird, sondern dass lediglich eine Beziehung zwischen Theorien und Praxissituationen genannt wird. Auch diese Aussagen werden diesem Bereich zugeordnet.

Beispiele:

„Das bildungswissenschaftliche Hintergrundwissen, das ich in der Universität kennen gelernt habe, hat mir vor allem bei der Unterrichtsplanung viel geholfen. Weiterhin hat es mich unterschiedliche Unterrichtssituationen leichter erkennen und „lesen“ lassen.“

„Ich habe die Waldorfpädagogik kennengelernt, würde aber nicht behaupten, dass ich sie im Rahmen des Orientierungspraktikums in ihrer Ganzheit erfassen konnte.“

Grundidee zur Dimension „Gestaltung von Handlungssituationen“

Dem Bereich „Gestaltung von Handlungssituationen“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf eine eigenständige Handlung des Studierenden beziehen. Dazu

gehören neben der Durchführung von Handlungssituationen auch die Planung und die Reflexion über eben diese.

Beispiele:

„Insgesamt habe ich fünf Unterrichtsstunden übernommen und durchgeführt. Einige davon eher spontan, andere zuvor ausgearbeitet und geplant.“

„Vor allem während meiner Unterrichtsstunde habe ich bemerkt, dass es wichtig ist, dass man sich den Respekt der Schüler verschafft, indem man klare Regeln aufstellt, an die sich die Schüler halten müssen und eine gewisse Strenge vermittelt.“

Grundidee zur Dimension „Professionelle Entwicklung“

Dem Bereich „Professionelle Entwicklung“ sind all diejenigen Aussagen zuzuordnen, die sich auf persönliche Erfolge und Wachstumsmöglichkeiten beziehen. Es werden die eigenen erzieherischen, Lehr- und Beurteilerkompetenzen beschrieben, sowie Aussagen zur Selbst- und Fremdevaluation genannt. Darüber hinaus werden Ideen oder konkrete Vorhaben für die weitere Studiumsplanung genannt.

Beispiele:

„Auch das anschließende Leiten von mehreren Unterrichtsstunden war eine sehr positive Erfahrung für mich, da man den Unterricht aus der Schülerperspektive zu genüge kennt, die Frontalperspektive aus der Lehrersicht für mich jedoch anfangs noch Neuland war.“

„Dennoch haben mich vor allem eher weniger positive Erfahrungen [...] darin bestärkt, für eine Veränderung der Schullandschaft und des Umgangs mit Schülern, besonders in Bezug auf individuellem Lernen, einzutreten. Für mein weiteres Studium nehme ich mir daher vor, Denkanstöße anzuregen, Aufmerksamkeit auf Schwachstellen zu legen und gemeinsam mit Mitstudenten und Dozenten neue Wege für eine bessere Schule zu entwickeln.“

2. Dimension: Kompetenzbereiche

Die vier Kategorien der Reflexionsbreite sollen weiter differenziert werden, um die Aussagen der Studierenden hinsichtlich der für den Lehrerberuf verbindlichen KMK-Kompetenzbereiche zuordnen zu können. Das bedeutet, die Kodiererinnen und Kodierer entscheiden nun, ob eine zu analysierende Aussage das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen oder Innovieren fokussiert. Im Folgenden werden *Beispiele* aus den vier Kompetenzbereichen dargestellt.

Unterrichten

Aussagen, die dem Unterrichten zugeordnet werden sollen, können folgende inhaltliche Schwerpunkte haben:

- Bildungstheorien
- Allgemeine und fachbezogene Didaktiken
- Planung von Unterrichtseinheiten
- Unterrichtsmethoden, Aufgabenformen
- Medienpädagogik, -psychologie
- Unterrichtsqualität
- Lerntheorien, Formen des Lernens
- Schul- und Unterrichtsforschung
- Theorien der Lern- und Leistungsmotivation
- Lern- und Selbstmotivationsstrategien
- Methoden selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und kooperativen Lernens
- Grundlagen des lebenslangen Lernens

Erziehen

Aussagen, die dem Erziehen zugeordnet werden sollen, können folgende inhaltliche Schwerpunkte haben:

- Pädagogische, soziologische und psychologische Theorien der Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen
- Benachteiligungen von SuS
- Interkulturelle Dimensionen
- Geschlechtsspezifische Einflüsse auf Bildungs-/ Erziehungsprozesse
- Demokratische Werte und Normen
- Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen
- Selbstbestimmtes Urteilen und Handeln

- Krisen-/ Entscheidungssituationen von SuS
- Kommunikation und Interaktion
- Elternarbeit
- Risiken und Gefährdungen des Kindes- und Jugendalters (Prävention und Intervention)
- Konflikte/ Konfliktbearbeitung
- Gewalt/ Diskriminierung

Beurteilen

Aussagen, die dem Beurteilen zugeordnet werden sollen, können folgende inhaltliche Schwerpunkte haben:

- Merkmale von Heterogenität/ Diversität
- Einflussfaktoren auf Lernprozesse
- Lernvoraussetzungen
- Formen der Hoch- und Sonderbegabung
- Lern- und Arbeitsstörungen
- Grundlagen der Lernprozessdiagnostik
- Beratung (von SuS, Eltern)
- Kooperationspartner (Diagnostik, Beratung inner- und außerschulisch)
- Leistungsbeurteilung
- Bezugssysteme der Leistungsbeurteilung
- Prinzipien der Rückmeldung

Innovieren

Aussagen, die dem Innovieren zugeordnet werden sollen, können folgende inhaltliche Schwerpunkte haben:

- Grundlagen und Strukturen des Bildungssystems und von Schule als Ort und Organisation
- Rechtliche Rahmenbedingungen (Schulgesetz, Grundgesetz...)
- Persönliche berufsbezogene Wertvorstellungen und Einstellungen
- Belastungs- und Stressforschung
- Methoden der Selbst- und Fremdevaluation
- Bildungsforschung
- Organisatorische Bedingungen an Schulen und Kooperationsstrukturen im schulischen und außerschulischen Bereich

- Professionelle Anforderungen des Umgangs mit Diversität/ Heterogenität
- Bildungsaufträge verschiedener Schularten/ Bildungsgänge
- Schulentwicklung
- Inklusive Schulentwicklung

3. Dimension: Reflexionstiefe

Die ersten zwei Dimensionen geben Auskunft darüber, wie umfassend sich ein Studierender mit dem Beruf des Lehrers auseinandersetzen kann. Um zu analysieren, wie differenziert der Studierende dies tut, soll die dritte Dimension der Reflexionstiefe hinzugezogen werden. LauRa orientiert sich an den Reflexionsniveaus in Anlehnung an Hatton und Smith 1995, welche vier Stufen der Reflexionstiefe anführen:

Stufe 0: descriptive writing	Deskriptives Schreiben	Nicht reflektierend. Reine Wiedergabe bzw. Beschreibungen von Ereignissen und Beobachtungen ohne diese zu hinterfragen oder mögliche Gründe für die Ereignisse zu erläutern.
Stufe 1: descriptive reflection	Beschreibende Reflexion	Beschreibende Reflexion, in der versucht wird, Gründe/Rechtfertigungen anzuführen, allerdings noch erzählend/ beschreibend. Der Versuch, Ursachen, die auf persönlichen Urteilen oder Literaturrecherche beruhen, zu identifizieren.
Stufe 2: dialogic reflection	Dialogische Reflexion	Eine Art Diskurs mit sich selbst. Eine Untersuchung möglicher Ursachen, die sich durch ein Abwägen des Für und Wider kennzeichnet. Erfahrungen/ Ereignisse/ Beobachtungen werden noch einmal durchdrungen, es wird sich in die Situation zurückversetzt. Ein Abwägen verschiedener Möglichkeiten oder Interpretationen eines Aspektes muss deutlich sein.
Stufe 3: critical reflection	Kritische Reflexion	Entwicklung von Lösungen/ Entscheidungen und die Begründung dieser Entscheidungen unter Einbezug historischer, sozialer und/oder politischer Rahmenbedingungen.

Auswertungsvorlage

REFLEXIONSBREITE/ KOMPLEXITÄT		Pädagogische Handlungsfelder (Hospitationen)	Theorie-Praxis Verknüpfung	Gestaltung von Handlungssituationen	Professionelle Entwicklung
KOMPETENZBEREICHE					
UNTERRICHTEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
ERZIEHEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
BEURTEILEN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				
INNOVIEREN	Stufe 0: descriptive writing				
	Stufe 1: descriptive reflection				
	Stufe 2: dialogic reflection				
	Stufe 3: critical reflection				